



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM ENSINO

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
CONCEPÇÕES DE DOCENTES FISIOTERAPEUTAS**

Juliana Braga Facchinetti Moura

Lajeado, dezembro de 2019

Juliana Braga Facchinetti Moura

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
CONCEPÇÕES DE DOCENTES FISIOTERAPEUTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Feldens  
Schwertner

Lajeado, dezembro de 2019

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente gostaria de agradecer a Deus, sinto a presença dEle sempre ao meu lado. Eu sabia que se Ele permitisse minha aprovação no processo seletivo para o Mestrado seria porque eu venceria essa etapa. Foram meses difíceis longe de casa, mistura de saudade, cansaço e preocupações com diversas situações pessoais que aconteceram enquanto eu estava longe.

Não poderia deixar de agradecer a minha amiga, irmã de alma: Adna Gorette. Participamos de todo processo juntas, sem ela seria tudo muito mais difícil. Ela é parte fundamental desta conquista. Adna me fez companhia nos longos percursos até chegar em Lajeado, dividiu o mesmo quarto, a sala de aula e as madrugadas de estudo comigo. Ela tornou os dias mais leves e me fez acreditar e confiar em mim. Me deu forças durante estes dois anos para seguir em frente e chegar até aqui. Essa vitória é nossa, minha amiga.

Agradeço a minha mãe Norma Suely e ao meu pai Roberto pelo incentivo e por serem minha inspiração. Vocês são referências de amor, carinho, fé, trabalho e garra; me fazem acreditar que sou capaz e vibram juntamente com minha irmãs Dani e Carol por cada conquista pessoal e profissional. Obrigada família e amigos por compreenderem a minha distância em diversos momentos e por me incentivarem a continuar. Amo vocês!

Não posso deixar de agradecer a meu eterno namorado Luís Cláudio, que se tornou noivo, e virou marido nessa trajetória. Sim, eu casei durante o Mestrado e o casamento foi lindo graças à dedicação dele. Luís foi parceiro, compreensível, incentivador. Obrigada meu amor por compreender os diversos momentos que tive que ficar ausente, por me encorajar e me acalmar nos momentos difíceis. Te amo!

Agradeço também pelo reconhecimento dos meus alunos, a busca do Mestrado em Ensino foi para me tornar mais preparada para vocês. Gratidão pela ajuda fundamental dos meus colegas docentes fisioterapeutas que aceitaram participar da pesquisa. Aos meus colegas do Mestrado em Ensino agradeço pela troca de experiências e conhecimentos. Aos docentes do Mestrado sou agradecida por me proporcionarem tanto aprendizado, ampliarem minhas percepções, e me permitirem enxergar diversas possibilidades de atuação docente. A Dra. Marli Teresinha Quartieri e Dra. Olinda Saldanha pelas relevantes colaborações que realizaram no projeto de pesquisa.

A minha querida orientadora Dra. Suzana Feldens Schwertner, meu profundo agradecimento. Você foi fundamental neste processo, não poderia ter uma orientadora melhor. Seu jeito alegre, respeitoso e comprometido foi fundamental para que eu conseguisse vencer. Você sabe incentivar, encantar, provocar e transformar, é uma docente que admiro e tenho como referência. Muito obrigada por tudo!

Chegar em Lajeado e conhecer o universo que é a Univates foi um momento mágico. Lembro o quanto fiquei encantada com a estrutura da universidade, cada detalhe me impressionava, desde os avanços tecnológicos, até as belezas naturais. Dentro da sala de aula pude visitar diversos estados do Brasil, tínhamos praticamente o país inteiro ali sendo representado por cada colega, era uma riqueza de diversidade cultural. Os docentes sempre me surpreendiam com a pontualidade, competência e receptividade. Sou agradecida a essa instituição por me tornar uma pessoa e profissional melhor.

## RESUMO

O exercício da docência em saúde é carente de formações direcionadas para desempenhar esta prática (CASTANHO, 2002; BORRASCA; MOYA; LABAO, 2016). Dessa forma, o presente estudo tem o objetivo de analisar as reflexões de fisioterapeutas docentes sobre o exercício da docência no Ensino Superior. A presente pesquisa teve abordagem qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso. Foram convidados a participar da investigação os docentes fisioterapeutas atuantes no curso de Fisioterapia de uma instituição de Ensino Superior particular da cidade de Vitória da Conquista – Bahia, no ano de 2019. Foram excluídos da pesquisa todos os docentes fisioterapeutas que tinham menos de seis meses atuando na instituição, ou aqueles que após três tentativas de contato pela pesquisadora não apresentaram disponibilidade de data/horário para coleta de dados; ou ainda, os docentes que desistiram de prosseguir durante alguma etapa do processo investigativo. A produção de dados só teve início após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Univates. Inicialmente, foram solicitados dados sociodemográficos dos participantes e em seguida foi realizada, pela pesquisadora, uma observação sistemática durante uma aula de cada participante, seguida da realização da entrevista semiestruturada. A presente pesquisa utilizou a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), produzindo subsídios importantes para construção de discussões acerca das concepções de docentes fisioterapeutas sobre sua atuação no Ensino Superior. Após análise dos resultados e discussões, pode-se perceber que a maioria dos fisioterapeutas possui mais de cinco anos atuando como docentes, não realizou formação pedagógica e muitos não se atentaram à importância dessas formações para o processo de ensino e de aprendizagem. Eles relataram desenvolver a docência inspirados nos mestres que tiveram enquanto discentes. Além disso, a maior parte dos participantes realizou aula expositiva como metodologia no dia da observação, apesar de, na entrevista, afirmarem utilizar também outras estratégias de ensino. Quando questionados sobre as concepções da docência no Ensino Superior, eles abordaram a importância do encantamento, motivação e incentivo aos discentes, para transformá-los em profissionais comprometidos socialmente. Entretanto, durante as observações das aulas, apenas uma docente se destacou apresentando perfil questionador, crítico e reflexivo. A maioria deles desconhecia o que abordava no Projeto Pedagógico do Curso, não conseguindo relacioná-lo com a docência. A presente pesquisa sugere que novos estudos sejam realizados destacando a importância de formações pedagógicas para docentes do Ensino Superior. Além disso, recomenda que os docentes incentivem seus alunos a adquirirem conhecimento prévio do conteúdo; que diversifiquem as estratégias de ensino, utilizando postura provocativa, com perfil criativo, crítico, reflexivo, estimulando seus discentes a apresentarem a mesma postura. Indica, também, que os

professores conheçam e contribuam com o Projeto Pedagógico do Curso, realizem autoavaliações e reflexões sobre o desempenho docente, ouvindo também a opinião dos seus alunos; que incentivem, motivem, provoquem e encantem os discentes todos os dias, para transformar a vida deles, tornando-os profissionais comprometidos com a sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Docência. Fisioterapeutas.

## **ABSTRACT**

The practice of health education is lacking training directed to perform this practice (CASTANHO, 2002; BORRASCA; MOYA; LABAO, 2016). Thus, this study aims to analyze the reflections of teaching physiotherapists on the exercise of teaching in Higher Education. This research had a qualitative, descriptive case study approach. Physical therapy professors working in the Physical therapy course of a private higher education institution in the city of Vitória da Conquista - Bahia, in 2019, were invited to participate in the research. All physical therapy professors who had less than six months working in the institution, or those who after three attempts of contact by the researcher did not have availability of date / time for data collection; or even, the professors who gave up to continue during any stage of the investigative process, were excluded. Data collection began only after the project was approved by the Univates Research Ethics Committee. Initially, participants' sociodemographic data were requested and then, by the researcher, a systematic observation was made during a class of each participant, followed by a semi-structured interview. This research used the Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011), producing important subsidies for the construction of discussions about the conceptions of physical therapists teachers about their performance in Higher Education. After analyzing the results and discussions, it can be seen that most physical therapists have more than five years working as professors, did not perform pedagogical training and many did not pay attention to the importance of these training for the teaching and learning process. They reported developing teaching strategies inspired by the professors they had as students. In addition, most participants held lectures as a methodology on the day of observation, although in the interview they also claimed to use other teaching strategies. When asked about the conceptions of teaching in higher education, they addressed the importance of enchantment, motivation and encouragement to students, to transform them into socially committed professionals. However, during the observations of the classes, only one professor stood out presenting a questioning, critical and reflective profile. The vast majority of them were unaware of what they were talking about in the Pedagogical Project of the Course, and could not relate it to teaching. This research suggests that further studies should be conducted highlighting the importance of pedagogical training for higher education teachers. It also recommends that teachers encourage their students to gain prior knowledge of the content; that diversify the teaching strategies, using provocative posture, with creative, critical, reflective profile, encouraging their students to present the same posture. It also indicates that professors know and contribute to the Pedagogical Project of the Course, conduct

self-assessments and reflections on teaching performance, also listening to the opinion of their students; that encourage, motivate, provoke and enchant students every day, to transform their lives, making them professionals committed to society.

**Keywords:** Higher Education. Teaching Physiotherapists.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Representação das publicações encontradas a partir das fontes de dados.....	35
Quadro 2 - Informações sobre artigos selecionados para o diálogo com o objeto de investigação .....	36
Quadro 3 - Dados sociodemográficos e roteiro de observação .....	42
Quadro 4 - Roteiro da entrevista.....	45
Quadro 5 - Recorte da construção das categorias da Análise Textual Discursiva .....	48

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATD	Análise Textual Discursiva
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SUS	Sistema Único de Saúde
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1 DESPERTANDO PARA ENSINAR.....</b>	<b>12</b>
1.1 Origem dos meus saberes pedagógicos .....	12
1.2 Tocando em frente .....	16
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
2.1 Retrospectiva do Ensino Superior no Brasil .....	20
2.2 Docência no Ensino Superior: saberes pedagógicos de docentes bacharéis.....	24
2.3 Ensino Superior em Saúde.....	27
2.4 O processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior: a Fisioterapia em questão .....	31
2.5 Estado da arte .....	34
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>38</b>
3.1 Iniciando a caminhada .....	38
3.2 Caminhos percorridos.....	42
3.3 Aspectos éticos .....	45
3.4 Análise dos dados.....	46
3.5 Triagem .....	48
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>50</b>
4.1 Aprender com o olhar .....	50
4.2 Olhar - e conhecer - para ensinar .....	55
4.3 Novos lugares, outros olhares .....	59
4.4 Fechar os olhos.....	65
4.5 Acordar para transformar.....	69
<b>5 PROVOCAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>90</b>
APÊNDICE A – Carta de Anuência .....	91
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	92

## **1 DESPERTANDO PARA ENSINAR**

Para ensinar, eu preciso aprender? Para que eu aprenda, é necessário que alguém ou algo me ensine? Como saberei desempenhar uma função se eu não pesquisar, questionar, buscar e experimentar? Compartilhar o conhecimento, as experiências, os erros e acertos é fundamental para encontrar meus saberes? Eu quero saber? Quero aprender? Quero aprender a ensinar? Por quê?

### **1.1 Origem dos meus saberes pedagógicos**

Quando concluí minha graduação em Fisioterapia, recebi um convite para atuar como fisioterapeuta no interior da Bahia, e então mudei da minha cidade natal, Salvador, para Itapetinga. Após cinco anos de atuação como fisioterapeuta no interior, recebi o convite de um amigo para lecionar a disciplina de Ergonomia em um curso técnico para Manicures e Cabeleireiras do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

No momento do convite, hesitei e informei a ele que não possuía experiência como professora, mas houve da parte dele uma certa insistência para que eu aceitasse o convite: ele relatou que era uma área que eu tinha conhecimento e que iria perceber como era prazeroso ensinar. Então, pedi um momento para refletir sobre a “proposta” e lembrei que durante toda a minha graduação passaram-se diversas possibilidades na minha cabeça sobre qual área da Fisioterapia eu iria exercer; entretanto, ser professora não fazia parte de nenhuma das possibilidades imaginadas por mim, até porque a docência não é considerada uma especialidade da Fisioterapia.

Ser professor parece não ser uma atribuição ‘natural’ na formação em Fisioterapia; na verdade, minha formação é de bacharel e apesar de muitos bacharéis atuarem como professores, a maioria deles nunca fez uma formação para práticas pedagógicas. Grande parte dos professores do Ensino Superior na área da Saúde são bacharéis e as especializações realizadas por eles raramente são na área da educação; eles parecem priorizar o aprofundamento nas áreas de conhecimento específico.

Eis que aparecem naquele momento alguns questionamentos: será que meus professores do Ensino Superior se prepararam para lecionar? Como a maioria dos professores do curso de Fisioterapia são fisioterapeutas, eu me indaguei: como eles aprenderam a ensinar? Eles aprenderam? E surgem na memória os professores que passaram pela minha trajetória, aqueles que eu admirava, mas também aqueles que eu havia tido dificuldade em aprender o conteúdo.

Nóvoa (s/d, texto digital) reconhece que para a formação de professores é indispensável que se tenha conhecimentos específicos da área; entretanto, ele destaca sobre a necessidade de renovação dos programas e das práticas de formação. O autor descreve sobre cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Ele ressalta aspectos tão imprescindíveis para a prática pedagógica, mas que naquele momento da minha vida eu não tinha nenhum conhecimento.

Após cinco anos de formada, trabalhando apenas com os aspectos práticos da minha profissão, eu não fazia ideia dos atributos necessários para se tornar uma boa professora. Naquele momento eu acreditava que o domínio do conteúdo específico e uma boa oralidade eram suficientes. O domínio do conteúdo se relaciona com a disposição referida por Nóvoa (s/d, texto digital) como conhecimento: ele destaca o quanto é fundamental conhecer aquilo que se ensina e, assim, conduzir o aprendizado com práticas docentes.

Em relação à oralidade, acredito que foi sendo desenvolvida através das apresentações orais dos trabalhos acadêmicos propostos durante meu Ensino Superior. Os trabalhos apresentados durante a graduação me fizeram perceber que falar em público sobre um assunto que eu tinha conhecimento era possível. Apesar das palpitações, da voz ficar trêmula e das mãos frias, percebia que quando me preparava para falar sobre um assunto, conseguia atingir o objetivo proposto. Entretanto, ainda assim, não imaginava como possibilidade um dia me

tornar professora.

Enquanto eu considerava a oralidade um aspecto específico, como um requisito importante para ser um bom professor, Nóvoa (s/d, texto digital) vai muito além, quando se refere a uma das disposições citadas por ele como o tato pedagógico, que transcende a oralidade. Este aspecto é mais amplo, mais completo, se refere não apenas à capacidade de comunicação, mas também a uma habilidade de encantar os alunos, provocando-os para a margem do conhecimento, conquistando o respeito dos alunos, lembrando que as dimensões profissionais perpassam pelas pessoais.

Resolvi voltar ainda mais na memória: lembrei que durante a minha infância e pré-adolescência uma das minhas brincadeiras preferidas era ser professora, eu gostava de estudar fingindo que estava ensinando para minha irmã mais nova. Pedia que ela permanecesse sentada no sofá e ficava ali, falando, falando como se ela fosse minha aluna. Às vezes, minha irmã adorava brincar comigo, outras vezes nem me dava atenção e deixava a ‘professora’ falando sozinha na ‘sala de aula’. Hoje considero engraçado retomar tais lembranças, e consigo perceber que assumir o desafio de ser professora não seria mais uma brincadeira de infância, muito pelo contrário. Se eu resolvesse aceitar aquele convite, eu deveria estar segura dos conhecimentos para compartilhar com os alunos; então comecei a estudar muito sobre os conteúdos propostos.

Após muito estudo, percebi que estava segura no conteúdo específico, assim como nos trabalhos acadêmicos que conseguia concluir com êxito durante minha graduação. Então, respirei fundo e enfrentei o desafio, aceitando o convite do meu amigo. Naquele momento, se eu tivesse o conhecimento de todas as disposições que são realmente necessárias para se tornar uma boa professora (como percebo hoje, ao estudar nas disciplinas do Mestrado), eu não teria aceitado aquele desafio. Mas na situação em que me encontrava, uma bacharel em Fisioterapia que foi formada durante a graduação por uma maioria de bacharéis, acreditava que realmente bastava ter conhecimento específico e uma boa oralidade para atender as expectativas dos alunos, e então, acreditei que estava preparada para aquela nova experiência.

No primeiro dia de aula, logo que comecei a falar, estava com um enorme frio na barriga, sentia palpitações, o sangue pulsava com força e rapidez na minha artéria carótida, a voz estava trêmula, aos poucos tentava me acalmar. Fui percebendo que durante aquela aula os alunos estavam quietos, comportados, atentos e interessados. Tentava disfarçar e controlar

o meu nervosismo: será que realmente estavam interessados?

A forma que eu, naquele primeiro dia de aula, obtive como retorno do meu desempenho como professora foi justamente a mesma forma com que a escola e a pedagogia moderna conceberam e puseram em funcionamento para nos doutrinar a sermos disciplinados, obedientes e autogovernados. Ou seja, a postura dos alunos em sala de aula ao meu julgamento era positiva, já que eles estavam com enquadramento normativo prévio: quietos, sem conversar entre eles, aparentemente atentos, já que alguns ainda direcionavam perguntas a mim sobre o assunto explanado.

Naquela época eu não possuía uma visão crítica sobre a disciplina e comportamento dos alunos impostos pela prática pedagógica e acreditava que se eles estavam aparentemente ‘comportados’ era porque havia tido êxito como professora. Entretanto, Lopes e Veiga-Neto (2004) identificam, numa reflexão profunda sobre a imagem fotografada por Robert Doisneau, ilustrada no texto “Os meninos”, que apesar dos três meninos apresentados na fotografia estarem enquadrados no que se imaginava como postura ‘correta’ para os alunos dentro da sala de aula, cada um deles explorava situações particulares.

Dessa forma, acredito que meus alunos poderiam até estar quietos, mas não necessariamente atentos à aula. Alguns poderiam apresentar a postura exigida, mas com a cabeça pensando em problemas pessoais, ou realizando planos para serem cumpridos após concluída a aula. Outros poderiam simplesmente estar observando minha postura, minha roupa e minha aparência, e então tirando conclusões acerca da minha vida pessoal. Encontrar-se-iam como “presença ausente”, aquela que poderia caracterizar o estar mas não pertencer? (LOPES; VEIGA-NETO, 2004).

E, finalmente, talvez alguns estariam realmente interessados na aula, levantando assim questionamentos. Entretanto, o fato de todos estarem quietos, sem conversar entre eles, era suficiente naquela época para eu acreditar que estavam interessados na aula. Acredito que tive sorte de ter como primeira turma alunos que aparentemente eram vistos por mim como interessados, mas hoje já me refiro a eles como alunos disciplinados.

O tipo de comportamento adotado, possivelmente, acontecia por serem alunos de curso técnico, não mais crianças, ou ainda, pelo fato de ser o primeiro dia de aula deles comigo. Entretanto, acreditava, naquele dia, que eu tinha sido responsável por ter conseguido uma boa resposta com a turma. Me senti então capaz de ser professora e talvez até ousar em



pensar que ser professora era uma tarefa fácil a se desempenhar. Ousadia ou ignorância? Pura ignorância!

## 1.2 Tocando em frente

Ando devagar  
 Porque já tive pressa  
 E levo esse sorriso  
 Porque já chorei demais  
 Hoje me sinto mais forte  
 Mais feliz, quem sabe  
 Só levo a certeza  
 De que muito pouco sei  
 Ou nada sei

(SATER; TEIXEIRA, 1990)

Muitos se ofendem quando são chamados de ignorantes, mas não temos como adquirir conhecimento acerca de todos os assuntos, e quando não temos conhecimento da existência ou do funcionamento de algo, sim, podemos ser considerados ignorantes para aquele assunto.

Quando comecei a ensinar para nível técnico, não tinha conhecimento acerca da minha tamanha ignorância sobre o processo do ensino e aprendizagem. E ainda sem os saberes necessários, fui aprovada em 2013 no processo seletivo para cargo de professora de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular. Comecei a ser, então, docente do curso de Fisioterapia e continuava sem saber aspectos fundamentais para exercer a docência.

Será que este desconhecimento sobre o ensino é só meu? Será que apenas eu preciso aprender a ensinar? Percebo que a maioria dos meus colegas docentes são bacharéis fisioterapeutas e fomos ensinados durante as nossas graduações por profissionais da área da Saúde que também tinham formação em bacharelado. Será que eles também não precisaram/precisam aprender a ensinar? Quais são as origens dos saberes desses docentes bacharéis?

O crescente número de novas Instituições de Ensino Superior particulares no país reforça o que muitos estudos já apontam: a carreira docente no Ensino Superior está em grande expansão. Entretanto, ainda existem muitos professores como eu: docentes bacharéis. Nós atuamos na área de ensino sem termos uma formação direcionada a este propósito e apesar do nosso domínio na área de conhecimento, temos poucas oportunidades em compreender, de fato, alguns conceitos essenciais, princípios organizadores, relações e nexos

que as disciplinas que ministramos possibilitam como campo de atuação e ensino.

A carência de teorização sobre as dimensões pedagógicas nos torna profissionais frágeis na área do ensino, contamos com nossa formação específica e experiências profissionais para fundamentar as práticas. Tenho consciência de que o trabalho docente precisa ser desenvolvido por esforços teóricos e práticos em articular formação e pesquisa, epistemologia e pedagogia dentro de práticas sociais e investigativas que não mais se bastam de conhecimentos estritamente científicos, mas que necessitam, também, de outros conhecimentos/saberes advindos dos diversos contextos e modos de saber.

Nós, docentes do Ensino Superior, somos responsáveis pelo sucesso da profissão em que contribuímos, afinal, formamos cidadãos que compõem a sociedade e, portanto, precisamos visar o seu desenvolvimento e melhoria das relações humanas. Com o passar dos semestres, dos anos, dos níveis diferentes de ensino, enfrentei muitos desafios, situações difíceis, inusitadas, deixando claro, para mim, o quão complexo é se tornar uma boa professora. Com intuito de atuar no sistema educacional de uma forma mais completa, adquirindo uma visão crítica e inovadora do processo de ensino e aprendizagem, além do prazer em ensinar e a vontade de exercer cada vez melhor minha profissão, busquei ingressar no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área específica de ensino.

Nóvoa (s/d, texto digital) enfatiza sobre a necessidade da formação de professores ser construída dentro da profissão. Hoje, cursando o Mestrado em Ensino, já aprendi bastante com as disciplinas de Educação e Contemporaneidade, Estratégias de Ensino, Aprendizado em Espaços não formais, Pedagogia, Arte e Docência; e assim, venho percebendo a importância da escolha que fiz. Tive ciência da complexidade que envolve a área do ensino. Pude me inteirar sobre as mudanças que já aconteceram e que ainda precisam acontecer na docência. E me inquieta perceber que muitos dos meus colegas bacharéis ainda não compreenderam a relevância de estudar sobre os processos do ensino e aprendizagem.

Marchesan et al. (2017) apontam que apesar da escola estar dentro de uma sociedade contemporânea, composta por sujeitos contemporâneos, ainda preserva comportamentos advindos da época moderna, destacando a necessidade de se realizar uma maior reflexão sobre os métodos de ensino e aprendizagem, atentando aos progressos e mudanças que vêm acontecendo na sociedade.

Durante as aulas do Mestrado em Ensino tenho vivenciado experiências muito

enriquecedoras, experimentando novos conceitos de sala de aula, vivenciando o processo de ensino e aprendizagem da atualidade. E com essas novas experiências já pude refletir e adquirir uma melhor consciência do trabalho que desempenhava e desempenho, dos aspectos positivos e negativos deles. Dessa forma, venho reestruturando a minha forma de ensinar a partir dos ensinamentos e reflexões desenvolvidas no mestrado, venho “tocando em frente”.

Observo que muitos colegas fisioterapeutas docentes não possuem formação pedagógica; contudo, priorizam realizar especializações na área específica de conhecimento. Talvez acreditem que o domínio dos conhecimentos específicos é suficiente para capacitá-los ao ensino. Entretanto, de acordo com Barros e Dias (2016), nas últimas décadas os pesquisadores que atuam na área da educação vêm demonstrando apreensão com a falta de preparo e conhecimento dos profissionais atuantes na docência no nível Superior, uma vez que esta situação repercute diretamente nas ações educacionais em sala de aula.

Não existe no Brasil uma formação específica para professores atuantes no Ensino Superior, portanto a procura por formações e capacitações é individual. A maioria dos docentes que atua no Ensino Superior possui mestrado e doutorado; entretanto, as especializações nem sempre apresentam relação com concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o papel de docente geralmente não é exercido com a mesma competência com que é desempenhada a profissão de origem (VALENTE; VIANA, 2010).

O processo de ensino e aprendizagem na área da saúde configura-se com o docente como detentor do conhecimento, e em metodologias de ensino que priorizam a transmissão dos conteúdos. O exercício da docência em saúde é carente de formações direcionadas para desempenhar essa prática. Em contrapartida, o uso de inovações às práticas docentes com intuito de facilitar o aprendizado vem surgindo para demonstrar que o processo de ensino e aprendizagem em saúde apresenta uma tendência em romper com o método de ensino tradicional. Portanto, é necessário ampliar as discussões sobre as formações pedagógicas fundamentais para prática da docência na área da saúde (FREITAS et al., 2016).

O fisioterapeuta como profissional da área de saúde pode desempenhar tanto a função de profissional como a de educador. Por isso, existe a necessidade de compreender a responsabilidade da formação destes profissionais (MASETTO, 2009). Desse modo, é necessária a realização de estudos que pesquisem sobre os saberes docentes a partir da percepção dos próprios sujeitos, com o propósito de incentivar a reflexão dos mesmos sobre

suas condutas na docência, bem como possibilitar a ampliação de discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Faz-se, então, a justificativa sobre meu interesse em pesquisar na linha de Ciência, Sociedade e Ensino com esse estudo, uma vez que se busca analisar as concepções de fisioterapeutas docentes sobre a docência no Ensino Superior.

A partir das vivências compartilhadas e considerações referidas pude consolidar questionamentos que nortearam a elaboração desta investigação, a saber: (1) Qual o perfil dos fisioterapeutas docentes? (2) Realizaram alguma formação pedagógica para exercer a função docente? (3) Quais são as concepções que os docentes fisioterapeutas possuem sobre a docência? (4) Como são as práticas educativas destes profissionais no processo de ensino e aprendizagem? A partir dessas discussões iniciais, pergunta-se nessa pesquisa: **quais as reflexões dos fisioterapeutas docentes sobre o exercício da docência no Ensino Superior?**

O objetivo geral para o desenvolvimento dessa investigação é analisar as reflexões dos fisioterapeutas docentes sobre o exercício da docência no Ensino Superior. Estabeleci como objetivos específicos: identificar a trajetória profissional e as formações pedagógicas dos docentes fisioterapeutas atuantes no Ensino Superior; compreender o significado da docência a partir do olhar dos fisioterapeutas docentes, investigar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Fisioterapia e avaliar sua articulação com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Para introduzir esta pesquisa, realizei um relato sobre o meu despertar para o ensino, indicando minhas observações e inquietações sobre a postura de colegas bacharéis fisioterapeutas que não compreendem a importância da formação pedagógica para exercer a função docente. O referencial teórico do estudo, a partir do próximo capítulo, abordará sobre a docência no Ensino Superior com enfoque ao curso de Fisioterapia. Em sequência será abordada a metodologia da pesquisa, depois os resultados e discussão, as considerações finais, apresentando também as referências utilizadas durante o desenvolvimento deste estudo.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico divide-se em quatro seções que abordam a retrospectiva do Ensino Superior no Brasil, a docência no Ensino Superior com os saberes pedagógicos de docentes bacharéis, o Ensino Superior em Saúde e o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, com a Fisioterapia em questão. A primeira seção faz um retrospecto desde o início do Ensino Superior no Brasil até a atualidade. A segunda seção aborda sobre a docência no Ensino Superior e a formação pedagógica de docentes bacharéis. A terceira seção apresenta as mudanças e a realidade do Ensino Superior em Saúde; por fim, a quarta seção expõe o início da Fisioterapia como profissão, suas atuais competências, habilidades e os aspectos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem na graduação do curso de Fisioterapia.

### **2.1 Retrospectiva do Ensino Superior no Brasil**

O Ensino Superior no Brasil demorou a acontecer, tendo início somente a partir do século XIX; entretanto, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, desde o século XVI. Portugal concentrava as universidades em seu país, não demonstrando, portanto, interesse em constituir universidades nas colônias. Os portugueses da nobreza que residiam no Brasil e tinham interesse em se formar precisavam viajar até Coimbra, onde já existiam cursos de Direito, Filosofia, Medicina e Teologia (DURHAM, 2005; OLIVEN et al., 2002).

De acordo com Martins (2002), os cursos e academias de Ensino Superior no Brasil começaram a surgir em 1808, com a chegada da coroa portuguesa ao país. Durham (2005)

relata que a fundação dessas academias era restrita à Coroa portuguesa, sendo ainda conservado o modelo do Ensino Superior de Portugal; portanto, as pressões da igreja para a formação de instituições católicas não foram cedidas. Até a Proclamação da República, em 1889, não havia mais que 24 escolas de formação profissional. A partir da Constituição de 1889, foi possibilitada a formação de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e particulares no Brasil.

Conforme Guimarães (1984), no período de 1911 foi concebido o “Exame de Estado”, com a intenção de selecionar estudantes que tinham interesse em cursar o Ensino Superior; sendo denominado, em 1915, de “vestibular”. Este exame era a única forma de selecionar e alocar estudantes para inserção nos cursos do Ensino Superior. Santos e Cerqueira (2009) relatam que durante a reforma Vargas (1930-1945) foram concebidas as primeiras universidades no país: uma estava localizada em São Paulo e duas no Rio de Janeiro.

No período de 1945 a 1964 houve um crescimento no número de universidades; de acordo com Sampaio (1999), durante a década de 1960 havia 93.202 estudantes em universidades particulares e 133.016 nas públicas; entretanto, ainda havia 28.728 indivíduos que não conseguiram ingressar nas IES públicas pela carência de vagas neste setor. A restrição do número de vagas provocou protestos nas instituições públicas, apresentando como aspecto principal a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, a qual previa a expansão de universidades públicas e gratuitas, entretanto, após aprovação da LDB, pouco se alterou a estrutura vigente, por isso representou uma conquista apenas para os defensores da iniciativa privada (MARTINS, 2002; OLIVEIRA; SILVA, 2017).

De acordo com Santana (2014), em 1966 o governo planejava a extinção do ensino gratuito nas universidades federais para aqueles que tivessem condições de pagar as anuidades, resultando, assim, em conflitos com o movimento estudantil. Ao tomar posse da presidência, Costa e Silva implementou por meio do Decreto nº 62.024, de 29 de setembro de 1967, a Comissão Meira Mattos, com propostas que permitissem a aplicação das leis governamentais de reestruturação do Ensino Superior, permanecendo com a política da ditadura. Com intuito de acabar com a oposição ao regime existente no interior das universidades, a política da ditadura tinha propósito de controlar e repreender os estudantes, além de realizar a reforma universitária propriamente dita.

Em 1996 aconteceu um marco para o Ensino Superior: a aprovação da LDB de 1996.

A lei praticamente não afetou as IES públicas, entretanto, representou para as instituições privadas risco de perder o status e autonomia. A LDB de 1996 apresentou a definição de universidade como instituição responsável em articular ensino e pesquisa; estabeleceu como obrigação a avaliação para o credenciamento das IES e determinou a exigência de reconhecimento dos cursos de Ensino Superior periodicamente (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Santos e Cerqueira (2009) relatam que em 1970 ocorreu um “milagre econômico” proveniente de um vasto desenvolvimento na economia, beneficiando a classe média do país, o que proporcionou novos hábitos de consumo, como uma maior demanda pelo Ensino Superior. Na região mais rica do Brasil, o Sudeste, prevalecia o Ensino Superior privado, destacando-se pela oferta de cursos disponíveis e maior procura da população em obter diploma para inserção no mercado de trabalho. Os proprietários das instituições particulares visavam o lucro, não se preocupando com um ensino de qualidade, tampouco com a produção de pesquisas científicas. Em contrapartida, nas regiões Norte e Nordeste o Ensino Superior público apresentava maior domínio (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Martins (2002) relata que em 1980, 11% das vagas para estudantes no Ensino Superior não foram preenchidas. A diminuição por esta procura foi ocasionada por alguns fatores, como: a evasão escolar durante o 2º grau; a falta de adequação do ensino nas universidades às novas determinações do mercado de trabalho e a frustração de clientes potenciais.

Em 1990 ocorreu aumento na quantidade de vagas no vestibular para as IES públicas; entretanto, foi em instituições privadas que se observou um maior percentual de aumento, com 147,9%. Existe uma quantia representativa de estudantes que não possuem acesso ao ensino público e gratuito, restando-lhe arcar com gastos financeiros para cursar o Ensino Superior. As IES particulares oferecem, desde a década de 1990, 70% das vagas, enquanto as instituições públicas dispõem de apenas 30% delas (OLIVEN et al., 2002).

O Ensino Superior, seja público ou privado, enfrenta como uma das suas limitações a falta de recursos. Considera-se que do seu surgimento até os dias de hoje, o Ensino Superior gera impacto na economia do país. Este fato vem incentivando o governo a buscar ações para resolver a procura por vagas nas universidades públicas e privadas. No Brasil, a realidade de muitas famílias não permite o investimento em IES particulares, que são justamente aquelas que apresentam maior disponibilidade de vagas (SILVA, 2001; COSTA; COSTA; MELO,

2011).

O governo desenvolveu programas possibilitando um maior acesso, a partir do ano 2000, ao Ensino Superior, dentre os quais podemos citar: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>1</sup>, Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>2</sup>, Programa Incluir<sup>3</sup>, Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>4</sup>, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>5</sup>, Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>6</sup>, Sistema de Cotas Raciais e Sociais<sup>7</sup>, e Bolsa Permanência<sup>8</sup> (OLIVEIRA; SILVA, 2017; CORBUCCI, 2014).

---

<sup>1</sup> O FIES é uma concessão de financiamento direcionada para o estudante; surgiu em 1999 com objetivo de viabilizar a inserção de estudantes que não apresentam condições financeiras para custear os estudos dentro de uma IES privada (MOURA, 2014). O novo FIES está dividido em duas modalidades; a primeira oferta vagas com juros zero para discentes com renda per capita mensal familiar de até três salários mínimos; a segunda modalidade é destinada a discentes com renda per capita mensal familiar de até cinco salários mínimos (MEC, 2018, texto digital).

<sup>2</sup> O PROUNI foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, criado pelo Governo Federal. É um programa do Ministério da Educação, dispõe de bolsas de estudos integrais ou parciais em IES privadas para estudantes brasileiros que não possuam diploma em cursos de nível Superior. As instituições de ensino que participam do PROUNI adquirem isenção de diversos impostos e incentivos fiscais (MOURA, 2014).

<sup>3</sup> O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior foi criado em 2005 (MACIEL; ANACHE, 2017). Incentiva a acessibilidade e integração de indivíduos com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), estimulando a construção e efetivação de núcleos de acessibilidade nas IFES para desfazer barreiras relacionadas a questões pedagógicas, comportamentais, comunicativas, espaciais e ambientais, através de ações institucionais que garantam a inclusão (BRASIL, 2013).

<sup>4</sup> O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado em 2006, pelo Ministério da Educação, num período de crescimento da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Este sistema é constituído por universidades públicas do país que dispõem de cursos no Ensino Superior para a população que apresenta limitações de acessar a formação universitária. Os cursos oferecidos se apresentam na modalidade EaD, com o propósito de ampliar e interiorizar a disponibilidade de cursos e programas de Educação Superior no Brasil. O Sistema UAB é considerado um dos principais programas de educação destinados à oferecer cursos gratuitos de Graduação e Pós-Graduação, promovidos pelas diversas IES públicas (FERREIRA; GAMEZ, 2015).

<sup>5</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) está vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi instituído em 6 de abril de 2007, pelo Decreto Presidencial n. 6.096, sob a conjectura da relevância das universidades federais no progresso socioeconômico do Brasil. Sua responsabilidade é diminuir as desigualdades sociais relacionadas à acessibilidade e à permanência dos estudantes no Ensino Superior (LIMA; MACHADO, 2016).

<sup>6</sup> O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi implementado em 2008 para os estudantes das IFES. O PNAES permitiu que a assistência estudantil se vinculasse a atividades de pesquisa, extensão e ensino, com principal objetivo de manter os estudantes em suas graduações. As ações de assistência estudantil devem apresentar iniciativas nas áreas de moradia, transporte, alimentação, assistência à saúde, esporte, cultura, apoio pedagógico, entre outras. Ou seja, o PNAES busca garantir um padrão de proteção social grande aos estudantes, articulando diversas áreas e políticas sociais (IMPERATORI, 2017).

<sup>7</sup> A lei de Cotas nº 12.711 foi sancionada no Brasil em 2012, como política pública de ação afirmativa no Ensino Superior; determinando que as instituições federais reservem 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, sendo reservado um percentual exclusivamente para estudantes negros e indígenas. A lei de Cotas gerou muitos debates e opiniões divergentes no país (GUARNIERI; SILVA, 2017).

<sup>8</sup> Com a intenção de complementar a Lei de Cotas, foi criado em 2013, pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional de Bolsa Permanência, com o objetivo de ajudar financeiramente os estudantes de baixa renda das IFES, assim também, estudantes indígenas e quilombolas; ou seja, auxiliar os estudantes que apresentam vulnerabilidade socioeconômica a permanecerem nas universidades públicas (VAZ; JOTA; BOTELHO, 2017).



Hoje em dia, o Ensino Superior no Brasil é ofertado por Centros de Educação Tecnológica, Faculdades, Centros Universitários, Universidades e Institutos Superiores, sendo disponibilizado em três categorias de formação: a licenciatura, a formação tecnológica e o bacharelado, com diversos cursos: Direito, Jornalismo, Arquitetura, Dança, Ciências Contábeis, Medicina, Farmácia, Enfermagem, Fisioterapia, entre outros (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018).

## **2.2 Docência no Ensino Superior: saberes pedagógicos de docentes bacharéis**

O conhecimento no Ensino Superior sempre esteve ligado à docência, contudo, era estabelecido num cenário no qual o docente era representante da ciência; os docentes tinham o dever de apresentar definições, conceitos, dados, experiências para formar profissionais. Atualmente, a formação dos profissionais requer docentes no Ensino Superior com outras condutas, competências e habilidades. O processo de formação apresenta novos desafios aos docentes: estes devem despertar, nos discentes, interesse em desenvolver criticidade, outros conceitos, novos autores, desenvolvendo o senso crítico neles. Além disso, o docente também precisa conhecer e aplicar as novidades tecnológicas de informação e comunicação, como novas alternativas para o processo de ensino e de aprendizagem (MASETTO, 2009).

Segundo Ceccim e Feuerwerker (2004) a formação dos profissionais de saúde deve acompanhar as transformações da sociedade. De acordo a necessidade de mudança no perfil dos profissionais da área da saúde, vem aumentando reflexões sobre a formação desses profissionais (FEUERWERKER, 2003; CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Eles devem apresentar competências e habilidades como: desempenhar trabalhos em conjunto com outros profissionais, ter boa comunicação, saber tomar decisões, estar em contínuo aprendizado e construção de pensamentos críticos (FEUERWERKER, 2003).

De acordo com Masetto (2009), a aprendizagem é um processo fundamental de conhecimento e evolução durante toda a vida; envolve aspectos relacionados à concepção do homem e do cidadão, como intelectualidade, afetuosidade, competências profissionais e humanas, princípios morais, éticos, socioeconômicos e políticos. Dessa forma, aprendizagem é considerada como um progresso do indivíduo na sua integralidade, atingindo desenvolvimento cognitivo; afetivo-emocional; habilidades, atitudes e valores.

Dentre as finalidades da Educação Superior citadas na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, no art. 44, destaca-se: estimular o pensamento crítico e reflexivo; formar educandos nas diferentes áreas dos saberes com habilidade para inserção profissional; despertar a vontade de realizar aperfeiçoamento cultural e profissional possibilitando a sua concretização; incentivar a criação e disseminação da cultura, da ciência e tecnologia, para o desenvolvimento de pesquisas científicas e ações de extensão com participação popular (BRASIL, 1996).

Para Anastasiou (2003), o processo de ensino e aprendizagem é uma ação social complexa que necessita de uma parceria entre o docente e discente para construção do conhecimento, o que vai além da simples transferência de informações. De acordo com Dhein e Schwertner (2015), o docente deve buscar ouvir e compreender as expectativas dos discentes frente ao processo de ensino e aprendizagem; independente da metodologia escolhida, o que deve ser considerado é o desejo de aprender e ensinar, para que se consiga construir os saberes de forma significativa. Gadotti (2003) cita como aspectos necessários para ensinar, gostar de aprender, de ensinar; amar o aprendente e dar sentido aos aprendizados.

A docência Superior compreende a construção de profissionais através de ações e orientações desenvolvidas por docentes. Segundo o autor, essas atividades são desempenhadas de acordo com a vivência pessoal e profissional que transcendem os saberes e fazeres, englobam também as relações pessoais, experiências afetivas e valores éticos. A docência não se restringe às dimensões técnicas, mas envolve as particularidades pessoais de cada docente (ISAIA, 2003).

Tardif (2005) destaca que os saberes docentes estão ligados a diversos fatores que ultrapassam o conhecimento especializado. Segundo o autor, a experiência dos docentes é uma das maiores fontes do saber ensinar. Também ressalta sobre a relevância de aspectos cognitivos como a vocação, personalidade, dinamismo, dedicação, impetuosidade e amor. Tardif (2005) evidencia a necessidade de possuir conhecimentos sociais para conversar a respeito de assuntos vivenciados na atualidade e na comunidade que habitam; para integrar e participar na vida cotidiana da instituição e dos colegas. Além disso, salienta a importância de compartilhar abordagens pedagógicas, materiais didáticos e percepções acerca dos discentes.

De acordo com Masetto (1998), as instituições brasileiras de Ensino Superior, até a década de 70, escolhiam os docentes dentre os profissionais mais competentes na sua área

específica de conhecimento; eram selecionados aqueles que possuíam conhecimento sobre a disciplina a ser lecionada e habilidade prática profissional. Entretanto, Barros e Dias (2016) afirmam que além de possuir conhecimentos na área específica, ter experiência e competência prática na profissão, é fundamental que os docentes tenham também conhecimentos pedagógicos para desempenhar a prática de ensino na Educação Superior.

De acordo com a LDB, em seu art. 65: “A formação docente, exceto para a educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, p. 22). Entende-se, com este artigo, que existe uma atenção maior com a formação dos professores da Educação Básica, uma vez que é determinado para este público ter experiência de pelo menos trezentas horas com vivências práticas supervisionadas. A maior parte dos docentes de Ensino Superior não realizou estágio de docência e, dessa forma, iniciaram sua vida profissional sem experiência, o que pode causar sérias implicações para a formação dos discentes das suas primeiras turmas (PASSOS, 2016).

Ainda em conformidade com a LDB, a Lei nº 9.394 estabelece no art.66 que “[...] a preparação para o exercício do magistério Superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 22). Em referência a este artigo, Barros e Dias (2016) salientam a necessidade de reformulação do art. 66 da Lei nº 9.394, uma vez que a palavra “preparação” não é suficiente para destacar a importância da formação pedagógica. Segundo os autores, o desenvolvimento de saberes educacionais é fundamental para que se possa desenvolver a prática da docência de forma satisfatória.

A educação pode ser considerada como imprescindível para a sociedade pelo seu valioso poder transformador; entretanto, para alcançar essa transformação, necessita que os docentes bacharéis apresentem uma formação pedagógica (BARROS; DIAS, 2016). Na percepção de Gil (2009), para se obter eficácia no processo de ensino e aprendizagem é necessário que o docente do Ensino Superior possua conhecimentos específicos na área que leciona, mas também habilidades pedagógicas. Pimenta e Anastasiou (2005) apontam que os professores bacharéis das Instituições de Ensino Superior, apesar de demonstrarem experiências relevantes e anos de estudos em suas áreas específicas, apresentam despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo educacional.

Batista e Batista (2004) destacam que, além dos conhecimentos, a área da Saúde exige

o envolvimento da triangulação: ensino, aprendizagem e assistência. Os autores referem que a formação do docente no Ensino Superior para área da Saúde constitui-se um aspecto crítico, exigindo, portanto, desafios relevantes e uma visão interdisciplinar sobre as práticas docentes.

Conforme Dhein e Schwertner (2015), diante de toda complexidade atual que envolve o processo de ensino e aprendizagem na área da Saúde, é notória a necessidade de uma reestruturação neste processo, sendo fundamental que essa transformação perpassasse pela formação docente. Barros e Dias (2016) reforçam a necessidade da construção de mais pesquisas críticas sobre a formação docente, com intuito de adquirir mais subsídios que facilitem a busca de caminhos formativos para a docência na realidade atual do Ensino Superior. A carência de conhecimentos pedagógicos na formação recebida pelos docentes bacharéis reflete em práticas de ensino repletas de desafios.

O processo de ensino e aprendizagem em saúde ainda se configura com o docente sendo o detentor do conhecimento, priorizando a transmissão de conteúdos específicos e a averiguação do alcance desses conhecimentos através de ferramentas avaliativas. A docência em saúde carece de formação direcionada: destaca-se a necessidade de mais estudos sobre a formação pedagógica necessária para efetividade da docência em saúde (FREITAS et al., 2016). De acordo com os achados de Barros e Dias (2016), há uma maior atividade de docentes bacharéis graduados nas áreas de Odontologia, Medicina, Direito, Enfermagem, Administração, Fisioterapia, entre outros.

### **2.3 Ensino Superior em Saúde**

De acordo com Amoretti (2005), a partir da década de 1970 o ensino dos profissionais da área da saúde foi completamente influenciado pela expansão tecnológica. Os diagnósticos e tratamentos de saúde tornavam-se mais eficientes diante das evoluções científicas adquiridas, com suporte das tecnologias de informática e automação. A modernização, utilizando recursos com “tecnologia de ponta”, significava, naquele período, qualidade e resolutividade.

Dessa forma, com a revolução nas ciências biomédicas, evidenciou-se a necessidade de formar profissionais especialistas, capacitados para exercer funções específicas, o que influenciou sistematicamente nos conteúdos curriculares, proporcionando departamentalização curricular. O ensino nas áreas da saúde, como Medicina, estruturava-se

com disciplinas fragmentadas por especialidades, colocando no mercado de trabalho, anualmente, um número crescente de especialistas (AMORETTI, 2005).

O Ensino Superior no Brasil, principalmente nos cursos de graduação na área da saúde, vem passando por modificações referentes à infraestrutura e aos processos pedagógicos. A implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) proporcionaram mudanças curriculares com propósito de capacitar profissionais com competência para atender integralmente às necessidades sociais da saúde pública (ABENSUR, 2014).

O sistema público de saúde de que dispomos hoje – o SUS – foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e se norteia pelos seguintes princípios doutrinários: universalidade, equidade e integralidade. A universalidade garante o direito de todos cidadãos aos serviços públicos de saúde. A equidade assegura que todos eles sejam atendidos, de acordo com a especificidade que cada caso requeira. A integralidade confirma que cada pessoa é integral, indivisível, envolve questões biopsicossociais, e deverá ser assistida por um sistema também integral, visando à promoção, proteção e recuperação da saúde (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

Amoretti (2005) reforça que o perfil assistencial do SUS é um fato raro e precioso, uma vez que este modelo é um dos maiores sistemas de saúde públicos existentes mundialmente, proporcionando acesso universal e gratuito de forma equitativa e democrática. É uma forma do Estado contribuir com cidadania e justiça social, assegurando os direitos da população.

Para proporcionar a integralidade da assistência com adequado cuidado às pessoas em suas múltiplas necessidades, Amoretti (2005) afirma ser fundamental o desenvolvimento de práticas multiprofissionais e interdisciplinares. O Ensino Superior nas áreas da saúde, após a departamentalização curricular sofrida em 1970 com o desenvolvimento tecnológico, busca utilizar da integralidade do cuidado, com trabalho interdisciplinar. Com objetivo de sustentar os sistemas de saúde, as formações que proporcionam um embasamento de clínica geral, familiar e comunitária, passaram a ser vistas como imprescindíveis, possibilitando um novo perfil profissional, mais generalista, com atenção à família e à comunidade.

O Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS), com o propósito de auxiliar na consolidação do SUS no Brasil, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN) para as profissões na área da saúde com intuito de proporcionar uma formação que ofereça a qualificação do cuidado da assistência à saúde, considerando os princípios do SUS (COSTA et al., 2018).

De acordo com a Resolução CNE/CES no Diário Oficial da União (2001), a atual Lei de DCN foi aprovada em novembro de 2001: ela atribui o cumprimento dos valores e fundamentos do SUS como fator fundamental para formação de um profissional integral, com capacidade para atuar no processo de saúde e doença (DOU, 2001). Em contrapartida, Almeida Filho (2013) relata que a universidade brasileira expõe seus discentes a uma formação com currículo restrito, específico, sem preocupação com a interdisciplinaridade e pouco compromisso com as políticas públicas de saúde, prejudicando o trabalho em equipe.

Conterno e Lopes (2013) expõem que os currículos das graduações eram tradicionais, não sendo mais considerados adequados à realidade do Brasil. As dificuldades encontradas durante a formação no Ensino Superior de profissionais da saúde são, na maioria das vezes, atribuídas ao diretivismo pedagógico. Costa et al. (2018) consideram que a maior parte da DCN apresenta aspectos do modelo de ensino tradicional. Durante um longo período, o ensino na área da saúde era realizado utilizando apenas a abordagem tradicional; segundo Lampert (2002), a forma tradicional de se ensinar Medicina, de acordo com o paradigma flexneriano, se caracteriza:

(a) pela predominância de aulas teóricas, enfocando a doença e o conhecimento fragmentado em disciplinas; (b) pelo fato de o processo de ensino-aprendizagem estar centrado no professor em aulas expositivas e demonstrativas; (c) pela prática desenvolvida predominantemente no hospital; (d) pela capacitação docente centrada unicamente na competência técnico-científica; e (e) pelo mercado de trabalho referido apenas pelo tradicional consultório, onde o médico domina os instrumentos diagnósticos e os encaminhamentos, e cobra seus honorários sem intervenções de terceiros (LAMPERT, 2002, p. 4).

Dessa forma, o autor refere que desde a graduação são incentivadas as especializações com fragmentações dos conteúdos, prejudicando as formações gerais dos médicos. Oliveira, Balard e Cutolo (2013) apontam que o modelo tradicional de formação profissional é direcionado para agentes biológicos, dando ênfase à patologia e não ao sujeito acometido por ela. Segundo Perim (2007), este sistema não permite que o profissional de saúde tenha uma visão interdisciplinar e multiprofissional; desconsidera questões socioeconômicas e culturais da comunidade, sem respeitar os princípios do SUS.

De acordo com Salmória e Camargo (2008), a Fisioterapia herdou as práticas curativas

e reabilitadoras da educação médica ocidental, que seguiam o relatório objetivo e técnico flexneriano. Este modelo possibilitou reestruturar e regulamentar o funcionamento das escolas médicas que eram julgadas por Flexner como inadequadas. Neste relatório as escolas médicas deveriam estar baseadas em universidade, e os programas de educação possuir embasamentos científicos, aspectos básicos hoje em dia. Entretanto, Flexner apoiava um ensino em que permitisse ao discente um domínio da ciência médica, com o estudo direcionado na doença de forma individual, identificando por exemplo, o corpo humano com órgãos e sistemas independentes (BOELEN, 2002; FLEXNER, 1910).

De acordo com o modelo de Flexner os hospitais deveriam ser a principal instituição de transmissão do conhecimento médico. Às faculdades bastava o ensino em laboratórios das áreas básicas e a teoria das especialidades (LUZ, 1993). O modelo flexneriano propõe que a doença é biológica, natural, dessa forma, o social, o coletivo, o público e a comunidade não são significativos para o ensino médico e não estão envolvidos no processo de saúde-doença (SANTOS, 1986). Os principais impactos na medicina resultantes do emprego do modelo flexneriano no seu ensino foram:

[...] a pouca ênfase na prevenção e na atenção ambulatorial, a supervalorização da Medicina de caráter curativo e hospitalar, centrada no indivíduo, a dissociação das preocupações sociais das práticas médicas (já que a Medicina é ciência biológica e não social), e a exclusão da análise da totalidade do organismo, resultado da fragmentação curricular e da criação das diversas especialidades médicas. A competência técnico-científica foi realçada em detrimento da relação médico-paciente (SALMÓRIA; CAMARGO, 2008, p. 76-77).

Lampert (2002) relata que na metade do século XX começaram a aparecer indícios, através da avaliação dos resultados do paradigma flexneriano, de que o direcionamento específico para áreas limitadas do conhecimento não envolve a saúde do indivíduo de forma ampla, integral no seu contexto. Surge, assim, o paradigma da integralidade, com um perfil de currículo transformador, sendo definido como:

(a) o processo saúde-doença deve enfatizar mais a saúde do que a doença (a promoção, a preservação e a recuperação da saúde, sendo a doença um desvio, uma intercorrência na saúde, que deve ser evitada e, quando diagnosticada, eliminada em qualquer estágio evolutivo em que se encontre); (b) o processo ensino-aprendizagem deve estar mais centrado no aluno e em seu papel ativo na própria formação; (c) o ensino da prática deve se dar no sistema de saúde existente em graus crescentes de complexidade, voltado para as necessidades básicas de saúde, dentro de uma visão intersetorial de seus determinantes e da importância das referências e contrarreferências entre os níveis de atenção; (d) a capacitação docente deve voltar-se tanto para a competência técnico-científica quanto para a competência didático-pedagógica, e para a participação e comprometimento no sistema público de saúde. Isso se refere à formação e reciclagem dos profissionais médicos, assim como à formulação e avaliação das políticas, dos serviços e do próprio sistema; e (e) o

acompanhamento da dinâmica do mercado de trabalho médico deve estar orientado pela reflexão e discussão crítica dos aspectos econômicos e humanísticos da prestação de serviços de saúde e de suas implicações éticas (LAMPERT, 2002, p. 4).

O paradigma da integralidade conjectura na elaboração de um modelo novo pedagógico, buscando equilíbrio entre habilidade técnica e relevância social, a fim de proporcionar, através de docentes com competência didático-pedagógica, uma aprendizagem significativa (PERIM, 2007). Oliveira, Balard e Cutolo (2013) destacam que para se cumprir o modelo da integralidade deve, sim, existir a visão biológica; entretanto, aliado a ela, é preciso considerar também as condições psicológicas, sociais e ambientais envolvidas.

Araújo, Miranda e Brasil (2007) consideram que para conseguir formar profissionais através do paradigma da integralidade é necessário inovar, modificar o olhar sobre o mundo, obter novas percepções sobre os pacientes, identificando sua realidade, angústias e sofrimentos; buscando, assim, resolver os problemas explícitos e implícitos do paciente e da população.

Não é apenas o discente a passar por modificações no processo do ensino-aprendizagem, mas o papel do docente também precisa ser transformado. De acordo com Freire (1986), o docente não deve transferir os conteúdos para os estudantes, mas sim inventar possibilidades para que estes consigam construir o conhecimento. Dessa forma, Hoffmann e Koifman (2013) referem ser importante que o docente incentive os discentes a buscarem conhecimentos, estimule-os a problematizar, questionar, refletir e encontrar argumentos para que a construção do conhecimento aconteça através da participação do estudante.

## **2.4 O processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior: a Fisioterapia em questão**

A história da Fisioterapia se inicia desde os tempos antigos (4.000 a.C. a 395 d.C.), época em que as enfermidades físicas e locomotoras eram tratadas com agentes físicos como o sol e a eletricidade proveniente de peixes elétricos (REBELATTO, 1999). O progresso da Fisioterapia no Brasil aconteceu durante a II Guerra Mundial, pois foi bastante utilizada como prática terapêutica e reabilitadora nos comprometimentos físicos decorrentes da guerra (BARROS, 2009). Em 1950 ocorreu uma epidemia de poliomielite no Brasil, episódio que também contribuiu para o desenvolvimento da Fisioterapia no país (CACHIONI et al., 2014).

O primeiro curso de Fisioterapia no Brasil foi criado em 1951, com o propósito de formar técnicos; apresentava, inicialmente, um ano de duração, sendo posteriormente



modificado para dois anos de curso (PETRI, 2006). O fisioterapeuta, em 1963, era considerado pelo Conselho Federal de Educação como auxiliar médico. O ensino da Fisioterapia limitava-se aprender a manusear aparelhos, realizar simples massagens e exercícios, respeitando a prescrição e responsabilidade médica pelos pacientes (BARROS, 2009).

No dia 13 de outubro de 1969, com o Decreto-lei nº 938/69, a Fisioterapia foi reconhecida como um curso de nível Superior, com duração de três anos. No ano de 1983, o Conselho Federal de Educação aumentou a duração do currículo mínimo para quatro anos letivos. Entretanto, em 1966, através da LDB, o Ministério da Educação concedeu autorização para que as universidades elaborassem seus próprios currículos (BARROS, 2009).

A Fisioterapia é uma ciência na área da saúde que pesquisa, analisa, previne e recupera as desordens cinéticas funcionais que acometem órgãos e sistemas corporais provenientes de variações genéticas, lesões e/ou patologias adquiridas. O fisioterapeuta é um profissional com formação acadêmica de nível Superior, qualificado a realizar procedimentos fisioterapêuticos com propósito de restabelecer, desenvolver e preservar a capacidade física de um indivíduo (COFFITO, 2018).

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Fisioterapia, apresentando competências e habilidades gerais e específicas que necessitam ser desenvolvidas durante a formação do fisioterapeuta. As disposições gerais se referem a ações de atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente. Dentre as diversas disposições específicas destacam-se o cumprimento dos princípios éticos, atuação em todos os níveis de atenção à saúde, abordagens multiprofissionais e interdisciplinares, garantia da assistência integral, realização do diagnóstico cinético funcional, exercício da profissão articulada ao contexto social e conhecimento de métodos e técnicas de pesquisas científicas (CNE/CES, 2002).

O fisioterapeuta é capacitado para construir diagnósticos cinéticos funcionais, estabelecer e realizar condutas fisioterapêuticas, acompanhar a evolução do paciente e determinar sua alta do serviço (CREFITO, 2018). Ele é apto também para coordenar, conduzir ou auxiliar serviços públicos ou privados; realizar a docência em componentes curriculares de formações elementares ou profissionais e também supervisionar colegas e/ou discentes em

atuações técnicas e práticas (COFFITO, 2018).

De acordo com as DCN do curso de Graduação em Fisioterapia, o fisioterapeuta deve ter capacitação para atender todos os níveis de atenção à saúde, apresentando um olhar global com percepção humanista, crítica e reflexiva (CNE/CES, 2002). O julgamento propositado e reflexivo, a capacidade de dialogar, gerir, solucionar intercorrências, inovar, possuir visão integral na atenção à saúde e a habilidade de trabalhar em grupo são características que transcendem os conhecimentos específicos e que também necessitam fazer parte das capacidades do fisioterapeuta. É importante que se tornem profissionais críticos, capazes de criar, reformular e dar novos significados aos aprendizados (REIS; MONTEIRO, 2015).

Reis e Monteiro (2015) afirmam que o processo de ensino e aprendizagem durante a formação do fisioterapeuta atribui maior atenção para desenvolver competências técnicas aos discentes. A investigação, compreensão dos problemas, assim como a utilização dos saberes baseados em evidências científicas não são tão explorados quanto as habilidades práticas. O modelo de ensino desenvolvido no curso de Fisioterapia apresenta algumas influências provenientes do Ensino Superior no Brasil:

[...] adoção da hierarquização do ensino, currículos organizados por disciplinas, o professor sendo o detentor do conhecimento e repassador de conteúdos pré-definidos, o ensino fragmentado, o conhecimento dado como pronto e imutável, a desarticulação com a realidade e a incapacidade de aplicar o conhecimento na complexidade de uma situação real (REIS; MONTEIRO, 2015, p. 340).

A formação do fisioterapeuta não deve se limitar à construção de capacidades e habilidades técnicas, mas também deve ser responsável em formar profissionais críticos capazes de criar e ressignificar os conhecimentos. No período da graduação, os discentes precisam ser incentivados a práticas reflexivas sobre todos os aspectos vivenciados durante a sua aprendizagem, sobretudo, os que não se encontram nos componentes curriculares específicos. Dessa forma, o processo do ensino e aprendizagem deve ultrapassar os obstáculos físicos limitantes de uma sala de aula; é preciso identificar e apreciar os diversos campos da ciência que compõem distintas conjunturas culturais, sociais e políticas (REIS; MONTEIRO, 2015).

É imprescindível que os discentes continuem a desenvolver as capacidades e habilidades específicas; sobretudo, existem correntes pedagógicas que destacam a relevância do aprendizado de forma mais independente, mais participativa, com metodologias ativas e formas diferentes de avaliação. Todas essas necessidades exigem que os docentes

transformem seus costumes, crenças e conhecimentos para que assim se estabeleça um novo cenário na educação (BORRASCA; MOYA; LABAO, 2016).

Castanho (2002, p. 59) afirma que “[...] cada docente continua a produzir no mais íntimo de si mesmo a sua própria maneira de ser professor”, destacando que a formação pedagógica é imprescindível para o Ensino Superior, ressaltando a relevância de realizar discussões que abordem a formação inicial e continuada dos profissionais da área de saúde. Cachioni (2014) evidencia a importância de preparar os professores que irão formar fisioterapeutas:

A formação de um profissional com demandas tão complexas exige professores preparados para tal. Num momento onde novas tecnologias passam a fazer parte da rotina de professores e alunos, como por exemplo, as tecnologias multimídias (TM) e das rotinas dos profissionais fisioterapeutas, como os jogos virtuais destinados ou viáveis de serem utilizados na prática clínica visando desenvolvimento de atividades motoras, cabe uma reflexão sobre a formação dos professores que formam estes profissionais tão únicos (CACHIONI, 2014, p.10).

Entretanto, muitos docentes ainda acreditam que basta o conhecimento específico dos conteúdos que compõem seus componentes curriculares para proporcionar o saber aos seus discentes (MASETTO, 2003). Observa-se uma falta de valor na formação educacional, geralmente os docentes bacharéis reproduzem as práticas utilizadas por seus professores durante sua jornada como discentes (PASSOS, 2016; SILVA; AGUIAR, 2012).

## **2.5 Estado da arte**

Efetuei uma pesquisa bibliográfica sobre o tema do presente estudo, consultando o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). O objetivo deste levantamento foi identificar os estudos dos últimos cinco anos que se relacionavam com as concepções de docentes fisioterapeutas no Ensino Superior, a partir dos seguintes descritores: docentes fisioterapeutas, docentes bacharéis, docência e Fisioterapia.

Após a consulta no banco de dados da CAPES, identifiquei 2.270 publicações, sendo 2.157 artigos, 54 livros e 59 recursos textuais. Em seguida, utilizei filtros que relacionassem a área da pesquisa como ensino e educação: fiz a leitura de 477 resumos, identificando duas publicações que tinha relação com a temática, sendo consideradas relevantes, portanto, para compor o estado da arte.

Na consulta ao banco de dados da BVS, encontrei 622 estudos, distribuídos da seguinte forma: 583 artigos, 35 teses, três monografias, um recurso de internet. Também coloquei filtros relacionados à área de ensino e educação, realizei a leitura dos 373 resumos e pude identificar somente uma publicação correlacionada com as concepções de docentes fisioterapeutas no Ensino Superior. No quadro abaixo (QUADRO 1) encontra-se a representação numérica das publicações encontradas.

Quadro 1 - Representação das publicações encontradas a partir das fontes de dados

<b>Descritores</b>	<b>Fonte</b>	<b>Total de registros</b>	<b>Total de trabalhos relacionados à área de ensino e educação</b>	<b>Total de trabalhos relacionados diretamente ao tema</b>
Docentes Fisioterapeutas	CAPES	55	6	0
Docência Fisioterapia	CAPES	135	23	1
Docentes Bacharéis	CAPES	70	22	0
Docentes Ensino Superior	CAPES	2010	426	1
Docentes Fisioterapeutas	BVS	30	17	0
Docência Fisioterapia	BVS	50	43	0
Docentes Bacharéis	BVS	1	0	0
Docentes Ensino Superior	BVS	541	313	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Durante o levantamento bibliográfico, após utilizar filtros direcionando a pesquisa para o ensino e educação, encontrei algumas publicações avaliando a percepção de docentes contadores (CAPES), docentes nas áreas da pedagogia, química (CAPES), da odontologia (BVS) e enfermagem (CAPES e BVS). Entretanto, não encontrei nenhum estudo pesquisando as concepções de docentes fisioterapeutas.

Selecionei somente duas publicações, ambas pesquisaram sobre os saberes docentes que se relacionavam à área de saúde em geral, não restringindo a área de atuação e incluindo os docentes fisioterapeutas. O artigo de Freitas et al (2016) foi encontrado tanto na plataforma CAPES quanto na BVS, este estudo realizou uma entrevista com docentes com objetivo de identificar seus saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem em saúde. Os resultados demonstraram que o exercício da docência em saúde é carente de formação voltada para o

desempenho dessa atividade. Sendo assim, o processo de ensino e de aprendizagem para a área da saúde está direcionado para transmissão do saber, com docentes comportando-se como detentores do conhecimento. Entretanto, o estudo relata que o acréscimo de novos conhecimentos à atividade docente favorece a ruptura desse modelo tradicional, através do desenvolvimento de práticas inovadoras e facilitadoras.

E no artigo de Treviso e Costa (2017), que foi encontrado na plataforma da CAPES, há um estudo que através de um questionário direcionado a professores da área da saúde, tendo a intenção de conhecer a percepção destes profissionais sobre a formação em sua atividade docente. A pesquisa também apontou a carência de formação pedagógica, destacando a necessidade de aperfeiçoamentos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, ela relatou que apesar de não ser o bastante, é importante ter habilidades técnicas e conhecimentos específicos para transmitir segurança e dar sentido durante os ensinamentos. No quadro a seguir (QUADRO 2) apresento informações sobre os artigos selecionados.

Quadro 2 - Informações sobre artigos selecionados para o diálogo com o objeto de investigação

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Revista/ano</b>
FREITAS, D. A. et al.	Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde.	Artigo	Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, na qual os dados foram obtidos por meio de entrevista com 11 professores, baseando-se no método da entrevista aberta ou em profundidade.	Interface (Botucatu)/ 2016.
TREVISIO, P.; COSTA, B.E.P.	Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente.	Artigo	Estudo exploratório, descritivo, prospectivo, com análise qualitativa. Amostra composta por 85 professores de dez cursos de graduação na área da saúde de uma Instituição de Ensino Superior privada do Estado do Rio Grande do Sul. A coleta dos dados foi realizada em 2014, por meio de questionário via ferramenta Qualtrics. Para o tratamento dos dados, utilizou-se análise de conteúdo.	Texto Contexto Enferm, 2017.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ambos estudos reforçam a importância de ampliar discussões sobre a docência em saúde, exatamente o que propõe o presente estudo, sobretudo na área da Fisioterapia, já que não encontrei nenhuma pesquisa sobre as concepções de docentes fisioterapeutas acerca da docência no Ensino Superior.

Na sequência da apresentação deste trabalho serão abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa, objetivando analisar as reflexões de fisioterapeutas docentes sobre a docência no Ensino Superior. Após a explanação da metodologia, serão apresentados os resultados e discussão, as considerações finais, prosseguindo com a exposição das referências utilizadas durante o desenvolvimento deste estudo.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os procedimentos metodológicos apresentam o tipo de pesquisa com fundamentação teórica justificando sua classificação; o local do estudo, contendo informações que explicam a sua escolha; os sujeitos da pesquisa, apresentando os critérios de inclusão e exclusão que determinaram a seleção dos participantes. Em sequência, apresentam-se as técnicas que foram utilizadas para a coleta de dados; os caminhos percorridos, especificando cada etapa do processo de coleta, os aspectos éticos e a descrição de como foi realizada a análise dos dados. Traz curiosidades sobre a produção e levantamento dos dados e uma breve triagem da população estudada.

#### **3.1 Iniciando a caminhada**

Esta pesquisa teve abordagem qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso. O estudo qualitativo envolve aspectos mais particulares de uma relação, perpassa por princípios, crenças e desejos; sendo assim, se preocupa com questões que não são quantificáveis, identifica as relações entre o mundo e as particularidades do sujeito (DESLANDES et al., 1994). O foco da pesquisa qualitativa é procurar compreender o sujeito, o que acontece em seu mundo, ficando alerta para os casos de distorções ou receios em relatar seu ponto de vista, uma vez que o conhecimento elaborado durante a pesquisa qualitativa é, na sua essência, interpretativo (ZANELLI, 2002).

O pesquisador produz significados à medida que dirige sua pesquisa, adquire destrezas qualitativas de visualizar, escutar, ler e significar suas percepções. Cabe ao mesmo descrever e interpretar a forma que os sujeitos pensam e agem, como eles apreendem, ao notar o que

acontece em seus mundos (ZANELLI, 2002). Para utilizar corretamente esta abordagem, é necessário que o pesquisador aprenda a observar, analisar e registrar as interações entre os sujeitos e também dos sujeitos com o sistema (LIEBSCHER, 1998).

A principal vantagem da pesquisa qualitativa se refere exatamente ao seu aprofundamento, o valor das evidências que pode ser adquirido através de diferentes formas como entrevistas, observações, análise de documentos, dentre outros, proporcionando ao pesquisador informações relevantes, além de maior proximidade com o objeto de estudo. A abordagem qualitativa tem lugar assegurado como uma forma viável e promissora de trabalhar (GODOY, 1995).

Em relação à caracterização da pesquisa, de acordo com o objetivo geral, pode-se afirmar que a pesquisa foi descritiva. A pesquisa é caracterizada como descritiva quando o intuito da mesma é expor o perfil de determinada população, bem como recolher opiniões desta (GIL, 2008). Segundo Triviños (1987), a maioria dos estudos utilizados na área da educação são descritivos, pois o direcionamento está no interesse de conhecer a população, suas características, valores, anseios, dificuldades, métodos de ensino, professores, entre outros.

Esta pesquisa realizou um estudo de caso. Existem estudos descritivos que são classificados como estudos de casos; neste, o foco é proporcionar um conhecimento profundo sobre uma realidade específica e resultados que possibilitem a formulação de hipóteses para novas pesquisas (TRIVIÑOS, 1987). De acordo com Yin (2005), o estudo de caso costuma direcionar para acontecimentos atuais e inclui algumas estratégias de coleta de dados, como a observação direta e a entrevista sistemática. Apesar de possibilitar um conhecimento aprofundado sobre o objeto estudado, os estudos de casos não podem generalizar os resultados encontrados (CESAR; ANTUNES, 2008).

Dessa forma, a presente pesquisa pôde ser considerada qualitativa pela intenção de buscar a compreensão dos participantes e o que acontece nas suas realidades, produzindo significados a partir dos desafios e do cuidado em olhar e escutar; descritiva, por possibilitar a exposição detalhada e minuciosa do perfil e das opiniões de uma determinada população; e estudo de caso por permitir que aconteça um aprofundamento dos conhecimentos sobre a realidade da população estudada, produzindo resultados que possibilitem hipóteses para novas pesquisas.



O estudo foi realizado numa Instituição de Ensino Superior (IES) particular da cidade de Vitória da Conquista – Bahia, a qual está localizada na região do sudoeste da Bahia, no semiárido baiano. É a terceira economia do Estado e destaca-se como centro administrativo regional, disponibilizando diversos serviços para as cidades circunvizinhas (SOUTO, 2017). Este município apresentou uma população, no último censo, de 306.866 pessoas e estimativa de 341.597 pessoas para 2019, sendo considerada a terceira maior cidade do Estado da Bahia (IBGE, 2019). Vitória da Conquista se destaca também na área da educação, principalmente no Ensino Superior, proporcionando crescimento físico e socioeconômico para a região. O município apresenta quatro Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e três públicas (SOUTO, 2017).

O curso de Fisioterapia foi escolhido por ser o curso que eu (pesquisadora) atuo como docente, por fazer parte da área de saúde e ser composto por docentes bacharéis. Dentro da cidade de Vitória da Conquista, apenas três Instituições de Ensino Superior possuem o curso de Fisioterapia: todas elas são instituições particulares. Dentre as instituições particulares, foi escolhida para realizar a pesquisa a instituição que apresentou maior conceito preliminar do curso, com Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes em 2016, obtendo como pontuação a nota três<sup>9</sup> (MEC, 2019).

O curso de Fisioterapia da IES particular escolhido para realizar a pesquisa apresenta carga horária de 4.170 horas, divididas em dez semestres. Apresenta componentes curriculares teóricos e teórico-práticos, além do estágio supervisionado obrigatório que acontece durante o último ano do curso, sendo responsável por 420 horas de experiências práticas de estágio. Essa IES possui o curso de Fisioterapia desde 2009 com turmas no turno matutino e noturno (CATÁLOGO DOS CURSOS/ FISIOTERAPIA, 2018).

A DCN do curso de Fisioterapia destaca a relevância da construção coletiva de um projeto pedagógico que objetive a integralidade na formação, sendo estabelecida entre ensino, pesquisa e extensão/assistência (CNE/CES, 2002). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Fisioterapia da instituição em que foi realizada a pesquisa apresenta a missão de formar profissionais capazes de atuar de forma individual e/ou inter/multiprofissional com olhar

---

<sup>9</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o desempenho dos discentes dos cursos de graduação com conteúdos programáticos dos cursos. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. O conceito preliminar do curso é calculado através do desempenho dos discentes, corpo docente, organização didático pedagógica e infraestrutura da instituição. O desempenho é considerado satisfatório a partir dos três pontos. A nota máxima são cinco pontos (MEC, 2019).

humano, crítico e reflexivo, respeitando os aspectos éticos. Tem a visão de capacitar profissionais generalistas, capazes de atuar na prevenção de patologias, na promoção e reabilitação da saúde de indivíduos de quaisquer faixas etárias, que compõem comunidades, ambulatoriais e/ou hospitalares. E descreve como objetivo geral:

Propiciar a formação generalista de profissionais em Fisioterapia que atuem prestando assistência para recuperação física e funcional e atendendo as demais exigências da saúde, observando a totalidade biopsicossocial do indivíduo; partir de uma formação interdisciplinar, que compreender-se como parte de um sistema de atenção à saúde, na sua dimensão preventiva, curativa e de reabilitação; que seja capaz de participar de equipes inter multiprofissionais que desenvolva o espírito científico, crítico e reflexivo necessário ao seu desenvolvimento profissional, com compromisso ético e responsabilidade socioambiental e cidadã (PPC DO CURSO, 2016, p. 23).

Reforça, assim, a intenção de formar profissionais capazes de enfrentar desafios, de atuar em todos os níveis da saúde, de forma integral e humana, com olhar crítico e desenvolvendo pensamentos reflexivos. Busca capacitar profissionais comprometidos com o bem maior para o indivíduo e comunidade, que desenvolvam atuações conscientes, com habilidades para elaborar diagnósticos fisioterapêuticos, prescrever tratamentos e exercer a profissão de forma ética (PPC DO CURSO, 2016).

A população da pesquisa foi composta por todos docentes fisioterapeutas atuantes no curso de Fisioterapia de uma IES particular da cidade de Vitória da Conquista – Bahia, no ano de 2019. No momento da coleta, o corpo docente da IES contava com 30 professores, sendo 15 deles fisioterapeutas.

A amostra estudada foi composta por todos os docentes bacharéis em Fisioterapia que concordaram em participar da pesquisa e estavam atuando na instituição no período da coleta de dados. Foram excluídos da pesquisa todos os docentes fisioterapeutas que estavam há menos de seis meses atuando na instituição, ou aqueles que após três tentativas de contato não apresentaram disponibilidade de data/horário para coleta de dados e, ainda, os docentes que vieram desistir de prosseguir durante alguma etapa da coleta.

Havia 15 docentes fisioterapeutas no curso de Fisioterapia na IES onde foi desenvolvida a pesquisa no momento da coleta de dados. Busquei contato com eles de diferentes maneiras (mensagem de celular, e-mail e ligação) para convidá-los a participar da pesquisa, mas quatro docentes não responderam às três tentativas de contato. Onze aceitaram participar, entretanto, dois não dispuseram de disponibilidade para coleta de dados. Portanto, o total de participantes desta pesquisa foi composto por nove docentes (D) fisioterapeutas

bacharéis que na presente pesquisa foram identificados de forma numérica aleatória como D1, D2, D3; e assim sucessivamente até D9.

### 3.2 Caminhos percorridos

Inicialmente foram registrados os dados sociodemográficos contendo informações como o nome do participante, tempo de atuação na profissão de origem (Fisioterapia), tempo de atuação na docência, tempo de atuação como docente na instituição e carga horária semanal como docente (QUADRO 3). Em seguida, foi desenvolvida a observação sistemática de uma aula de cada docente participante da pesquisa. Segundo Lima (2008), a validade da observação depende de alguns fatores como a habilidade da pesquisadora de agrupar diversas fontes e ângulos de observação, descrevê-las com riqueza de detalhes e dar sentido ao que se observa. A observação sistemática ou estruturada, de acordo com Lakatos e Marconi (2010), deve ser programada antecipadamente, pode utilizar-se de recursos complementares para coleta de dados e é realizada de forma controlada e organizada, visando atingir os objetivos propostos.

Dessa forma, a presente pesquisa utilizou a observação sistemática nas aulas, a qual foi previamente agendada com os participantes da pesquisa. Houve acompanhamento de um roteiro com intuito de observar qual estratégia de ensino que foi utilizada em sala de aula, de que forma foi desempenhada, como os discentes demonstraram conhecimento prévio do conteúdo explanado, de que modo houve a participação dos discentes na aula, além de identificar de que maneira o docente incentivou os discentes a desenvolverem pensamentos críticos e reflexivos (QUADRO 3).

Quadro 3 - Dados sociodemográficos e roteiro de observação

<b>Dados Sociodemográficos</b>	
Nome: Tempo de atuação na profissão de origem (Fisioterapia): Tempo de atuação na docência: Tempo de atuação como docente na instituição: Carga horária semanal como docente:	
<b>Roteiro da Observação</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual foi a Estratégia de Ensino que foi utilizada em sala de aula (aula expositiva, seminário, debate, mapa conceitual, tempestade de ideias, entre outros)?</li> <li>2. De que forma foi desempenhada a Estratégia de Ensino durante a aula?</li> <li>3. Como os discentes demonstraram ter conhecimento prévio do conteúdo explanado?</li> <li>4. De que modo os discentes participaram da aula?</li> </ol>	

5. De que maneira o docente incentivou os discentes a desenvolverem pensamentos críticos e reflexivos?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Cada aula na instituição possui uma hora e 40 minutos de duração (1h40min) e caso eu (pesquisadora) sentisse necessidade de contemplar melhor alguma(s) questão(ões) do roteiro de observação, poderia agendar para realizar mais observações das aulas do docente participante. Eu poderia, com o consentimento do docente participante, realizar observações na quantidade de aulas que considerasse necessária. Entretanto, a observação de uma aula de cada docente foi suficiente para contemplar todas as questões do roteiro de entrevista, não ocorrendo necessidade de agendar novas observações.

Os docentes bacharéis fisioterapeutas que participaram da pesquisa foram informados previamente sobre todas as etapas do estudo, eles sugeriram um dia para que eu pudesse realizar a observação da aula deles. Apesar de serem meus colegas e do conhecimento prévio sobre a minha presença na aula, pude perceber, na maioria, um certo receio durante o desenvolvimento da aula; principalmente naqueles que realizaram aulas expositivas.

Os docentes que realizaram metodologias como apresentação de casos clínicos, Phillips 66 e apresentação de seminários estavam mais à vontade com a minha presença em sala de aula. Talvez isso tenha acontecido pelas aulas expositivas demandarem uma maior participação do docente, colocando-o como autor principal; já as outras estratégias de ensino permitiram que os alunos fossem mais participativos que o docente.

Nas aulas expositivas eu ficava observando do fundo da sala; porém, nas aulas em que foram desenvolvidas diferentes estratégias de ensino, eu me posicionava conforme a organização estrutural da sala, no espaço que tivesse menos interferência possível, mas que possibilitasse uma boa visão da atuação do docente e da participação dos discentes. Minha intenção era que os docentes e discentes tentassem se comportar naturalmente, como se eu não estivesse naquele local. Afinal, segundo Lakatos e Marconi (2010), na observação não participante, o pesquisador deve estar em contato com o grupo que será observado, entretanto, não deve se envolver, nem participar das situações observadas. Dessa forma, eu buscava ser discreta para tentar manter a naturalidade das aulas, para torná-las mais próximas da realidade, e acredito que consegui.

Após concluída esta etapa, os participantes foram convidados a participar de uma

entrevista semiestruturada gravada. Segundo Duarte (2004), a entrevista se torna relevante ao mapear condutas, princípios, crenças; e quando realizada apropriadamente possibilita o aprofundamento do pesquisador sobre a realidade e a percepção dos sujeitos. Para fornecer materiais consistentes, as entrevistas precisam ser bem desempenhadas, e por isso, precisam de preparação teórica e capacidade técnica do pesquisador. Para o desenvolvimento de uma boa entrevista, Duarte (2004) determina:

a) que a pesquisadora tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada da pesquisadora no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

Além dos fatores descritos acima, a autora ressalta, também, a importância de ser pontual, de ensaiar antes de realizar a entrevista com os pesquisadores, e a necessidade de escolher vestimenta que não sugestiona pontos de vista referentes à religião, política etc.

Portanto, o tipo de entrevista realizada neste estudo foi a semiestruturada, possibilitando, assim, o informante discorrer sobre o conteúdo sugerido. Eu, como pesquisadora, acompanhei um roteiro para me auxiliar na condução das perguntas, expondo-as dentro de uma conversa próxima à informal; entretanto, ficando alerta para direcionar, nos momentos necessários, a discussão para o contexto relevante. Pude acrescentar questionamentos a fim de esclarecer determinadas respostas, ou ajudar a recompor o conteúdo proposto pela entrevista; assim, segundo Quaresma (2005), permite-se um aprofundamento sobre os conteúdos e uma maior interação com o participante, contribuindo para respostas mais espontâneas.

Os questionamentos que nortearam a entrevista foram: quais formações (inicial e continuada) você possui?; relate sobre as experiências mais importantes da sua trajetória profissional; quais são as suas concepções sobre a docência no Ensino Superior?; quais são as práticas pedagógicas utilizadas por você no processo de ensino e aprendizagem?; quais são as suas percepções sobre a sua atuação na docência? Quais as dificuldades que enfrenta na atuação como docente?; você conhece o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Fisioterapia? Como você estabelece a relação entre a docência e o PPC? (QUADRO 4).

Quadro 4 - Roteiro da entrevista

Roteiro da Entrevista	
1.	Quais formações (inicial e continuada) você possui?
2.	Relate sobre as experiências mais importantes da sua trajetória profissional como docente.
3.	Quais são as suas concepções sobre a docência no Ensino Superior?
4.	Quais são as práticas pedagógicas utilizadas por você no processo de ensino e aprendizagem?
5.	Quais são as suas percepções sobre a sua atuação na docência? Quais as dificuldades que enfrenta na atuação como docente?
6.	Você conhece o Projeto Pedagógico (PPC) do curso de Fisioterapia? Como você estabelece a relação entre a docência e o PPC?

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As entrevistas aconteceram de forma tranquila e natural, não estabeleci tempo, eles sabiam que estavam sendo gravados, mas enfatizei que a identidade deles seria preservada. Buscava ouvir os participantes, esclarecendo dúvidas quanto às interpretações das questões e retomando o assunto, quando houve necessidade. Um relato curioso que aconteceu foi quando uma docente compartilhou um experiência durante sua trajetória como docente: ela começou a descrever uma vivência que aconteceu com ela e uma turma, na qual durante três aulas consecutivas a turma se apresentava desinteressada, inquieta, não participava. Então ela interrompeu a aula que estava realizando, abriu uma roda e falou que só iria sair dali, após compreender o que estava acontecendo com a turma. Questionou se o problema era com as aulas dela, se não estavam gostando das estratégias utilizadas. Por que estavam tão inquietos?

Foi ali que ela descobriu que eles estavam frustrados com a postura de outro docente frente à turma, a entrevistada não entrou em detalhes por considerar falta de ética, mas relatou que o ocorrido deixou os discentes inseguros e com intenção de abandonar o curso. Juntamente com a coordenação do curso, ela realizou reuniões com a turma, para ouvi-los e apoiá-los. Eles perceberam que naquele momento os discentes precisavam ser ouvidos e encorajados para conseguirem avançar. Depois de algumas reuniões a turma voltou a participar das aulas correspondendo às expectativas da docente. Ela se emocionou bastante durante o relato e disse que até hoje busca saber sobre o desempenho deles nos outros semestres: *“O semestre acabou e eu continuei querendo saber em relação ao comportamento deles e às notas. E eu pude ver vários brilharem, eu fico muito feliz e emocionada”*.

### 3.3 Aspectos éticos

Inicialmente, entrei em contato pessoalmente com a diretora responsável da IES particular, me apresentando como pesquisadora: expliquei todos objetivos, benefícios e riscos da pesquisa, obtendo a assinatura da carta de anuência (APÊNDICE A). Então, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates) sendo aprovado com número de CAAE: 06517119.5.0000.5310. Após a aprovação, solicitei à coordenação do curso de Fisioterapia da IES o contato de todos os docentes fisioterapeutas atuantes no curso.

Os docentes fisioterapeutas que se enquadraram nos critérios pré-estabelecidos foram convidados a participar da pesquisa, sendo esclarecidas todas as etapas da investigação, seus benefícios, riscos e objetivos. Só participaram os docentes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), respeitando aos princípios éticos da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram assegurados de que sua privacidade seria preservada e que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

A coleta de dados foi iniciada por meio do preenchimento dos dados sociodemográficos e em seguida foi realizada a observação sistemática: assisti a uma aula de cada participante, com agendamento prévio, para evitar constrangimentos por parte do docente ou até desencontros de horários. Fiquei dentro da sala de aula realizando os registros sobre todos os aspectos observados (QUADRO 3). No final da aula, após concluída a observação, conduzi o docente a um local reservado, tranquilo, para dar continuidade na coleta de dados, realizando a entrevista com o gravador de voz digital Sony Icd-bx140 4GB Mp3.

### **3.4 Análise dos dados**

As transcrições das entrevistas foram realizadas conforme as orientações de Gibbs (2009). Fiz a digitação das transcrições de forma literal, com a fala coloquial, sendo utilizado o Editor de Textos Microsoft Word e o reproduzidor (player) de áudio e vídeo Windows Media Player. Após as transcrições, foram entregues versões impressas aos docentes participantes da pesquisa, para que pudessem validar ou sugerir modificações nas transcrições das suas respectivas falas; cada docente só teve acesso às transcrições das suas falas específicas. Após validadas, foram atribuídos nomes fictícios, sendo ocultada qualquer referência que pudesse

favorecer a identificação dos participantes, preservando, portanto, o anonimato.

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi realizada para investigar os dados. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p.07), a ATD “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Para aplicar este método, é necessário que haja comprometimento da pesquisadora, ela deve reconhecer-se como autora e intérprete (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), a ATD se divide em unitarização, categorização e produção de metatextos. Na primeira fase, unitarização, cada questionamento correspondeu a uma unidade de sentido, permitindo a construção de ideias com significados próprios. Na segunda fase, categorização, as unidades de sentido foram organizadas intuitivamente em categorias de acordo com as similaridades encontradas. Essas categorias foram divididas em categorias iniciais (mais específicas), categorias intermediárias e categorias finais (mais amplas). A realização desta fase possibilitou uma melhor organização do texto, produzindo as interpretações e descrições. A última fase da ATD foi a produção de metatextos, representando a etapa em que os conteúdos das categorias foram descritos, fazendo comunicação com novas compreensões (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Depois de transcrever todo material, fiz a leitura do conteúdo com intenção de construir ideias e direcionamentos para continuidade da pesquisa. Após a unitarização, organizei os resultados em categorias, de acordo às relações que encontrava. Dentro de uma observação ou de um questionamento específico, identificava trechos de respostas que me chamavam atenção e agrupava-os (categorias iniciais). Depois de destacar todos os aspectos importantes provenientes daquela pergunta, eu sintetizei os aspectos mais relevantes que estavam ali expostos em frases ou subtemas (categorias intermediárias). Em seguida, estruturei os conteúdos em tópicos, de forma mais ampla, como se fossem temas ou títulos (categorias finais) para organizar as ideias e facilitar elaboração da escrita. Por fim, fui desenvolvendo a produção textual do que constava nas categorias, relacionando com outros estudos (produção de metatextos) e possibilitando o desenvolvimento de discussões.

Segue um exemplo de como foi desenvolvida a organização das categorias. Na maioria das categorias havia muitos trechos de transcrições que considerei relevantes para expor na pesquisa. Escolhi expor aqui o menor quadro porque a intenção é somente ilustrar



como desenvolvi a ATD (QUADRO 5).

Quadro 5 - Recorte da construção das categorias da Análise Textual Discursiva

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categoria Final
<p>Sexo feminino: 6; Sexo masculino: 3;  Tempo de atuação na profissão de origem: 2 a 18 anos;  <b>Seis participantes iniciaram na docência na IES;</b>  Tempo de atuação na docência: 2 a 10 anos;  Tempo como docente na instituição: 1 a 8 anos;  Carga Horária Semanal: 8 a <b>54 horas (docente com 54 horas relatou que atua em duas instituições diferentes).</b></p> <p>-----</p> <p><b>Fisioterapeutas (9) Especializações <i>Lato Sensu</i> nas áreas de atuação da saúde (8)</b>  Mestrado Ciências da Saúde (4); Mestrado em Saúde Pública (1); Mestrado em Medicina e Saúde Humana (1); Mestrando em Gestão e Ética (1)  <b>Mestrando em Ensino (1) - Jornadas Pedagógicas (1)</b>  <i>“Não tenho formação continuada, na verdade eu realizei jornadas pedagógicas que eu nunca havia levado a sério, eu não conseguia entender a intenção das jornadas. Eu comecei a compreender o papel do professor e a importância das jornadas, em sala de aula, depois de iniciar o mestrado na área do ensino” (D8).</i></p>	<p>Dados Sociodemográficos de Docentes Bacharéis</p> <p>-----</p> <p>Formações de Docentes Bacharéis</p>	<p><b>Perfil de Docentes Bacharéis</b></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dessa forma, a presente pesquisa utilizou da ATD realizando a unitarização, categorização e produção de metatextos, com o intuito de produzir subsídios importantes para construção dos resultados, discussões e considerações finais acerca das concepções de docentes fisioterapeutas sobre o Ensino Superior.

### 3.5 Triagem

A maioria (seis) dos participantes da pesquisa era do sexo feminino. O tempo de atuação profissional como fisioterapeuta variou de 2 a 18 anos (sete eram atuantes há mais de cinco anos na profissão de origem). Em relação ao tempo de docência e de atuação na instituição, seis relataram iniciar a experiência docente na IES pesquisada, sendo, portanto, correspondente o mesmo tempo de docência com o de atuação dentro da IES. O tempo de

atuação na docência variou de 2 a 10 anos (cinco eram docentes durante cinco ou mais anos). A carga horária de atuação como docente variou de 8 a 54 horas semanais, o participante que referiu atuar 54 horas semanais como docente divide esse tempo em duas IES.

Quando questionados na entrevista sobre quais formações (inicial e continuada) que eles tinham, oito relataram ter especializações (*lato sensu*) na área da saúde, seis possuíam mestrado (*stricto sensu*) concluído também na área da saúde, um participante estava cursando mestrado em gestão e ética e apenas um estava cursando o mestrado na área do ensino; este último participante foi o único a referenciar a importância das práticas pedagógicas proporcionadas pela IES:

*“Não tenho formação continuada, na verdade eu realizei jornadas pedagógicas que eu nunca havia levado a sério, eu não conseguia entender a intenção das jornadas. Eu comecei a compreender o papel do professor e a importância das jornadas, em sala de aula, depois de iniciar o mestrado na área do ensino”* (Docente).

Provavelmente durante o mestrado de ensino já tenha conseguido compreender, assim como eu, a relevância de participar de eventos e formações que proporcionem experiências sobre aspectos pedagógicos no Ensino Superior. A IES em que ocorreu a pesquisa proporciona jornadas pedagógicas todo início do semestre com palestras e oficinas; entretanto, nenhum outro docente entrevistado citou estes eventos como parte das suas formações. Talvez por não perceberem estes eventos como importantes para formação, o que confirma as minhas inquietações iniciais, sobre a maioria dos meus colegas bacharéis não compreenderem a relevância de estudar sobre os processos de ensino e aprendizagem, tema que motivou o desenvolvimento dessa pesquisa.

No intuito de aprofundar o conhecimento sobre a docência no Ensino Superior, o próximo capítulo irá descrever os resultados encontrados na presente pesquisa, relacionando com estudos científicos que abordam esta temática. A presença e/ou ausência de relações entre os resultados com a literatura proporcionou discussões interessantes com reflexões relevantes acerca das concepções de ensino de docentes fisioterapeutas.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O presente capítulo apresenta os resultados oriundos das observações das aulas de docentes bacharéis que foram realizadas pela pesquisadora e das entrevistas desenvolvidas. Achados científicos foram correlacionados com os resultados, proporcionando uma relevante discussão sobre a docência no Ensino Superior.

### **4.1 Aprender com o olhar**

Observar as aulas dos meus colegas foi uma experiência muito enriquecedora e de repleto aprendizado. Eu não fazia ideia do quanto eu poderia aprender através do olhar. Em cada sala eu buscava uma posição estratégica, ficava concentrada para conseguir perceber todos os detalhes das aulas. O olhar atento para tudo que acontecia durante cada aula me deu oportunidade de realizar anotações sobre diversos aspectos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. Posteriormente, fiz as leituras dos registros escritos e lembrei de detalhes sobre cada aula assistida, desenvolvendo assim reflexões relevantes compartilhadas aqui.

Durante as observações das aulas dos docentes bacharéis pude perceber que a maioria (cinco) dos profissionais deu preferência para utilização de aulas expositivas. Dois deles associaram, durante a aula expositiva, a estratégia de estudos de casos clínicos, então, durante o conteúdo explanado, realizavam exposições de casos com situações problemas para os discentes resolverem individualmente e compartilharem as respostas oralmente de forma espontânea.

Cliff e Curtin (2000) denominam a associação da aula expositiva com estudos de casos, de método do Caso Dirigido. Nesta metodologia é exposto um pequeno caso, acompanhado por questionamentos que podem ser respondidos em grupo ou de forma individual, consultando anotações da aula ou livros. Geralmente é realizado um caso clínico para cada uma das vertentes que compõem a aula tradicional.

*Durante a aula expositiva, a docente apresentou casos clínicos com situações problemas para que os discentes resolvessem sozinhos. Após uns cinco minutos, ela solicitou que os alunos compartilhassem espontaneamente as resoluções encontradas para o caso clínico. Os discentes participaram e interagiram expondo algumas soluções para a situação problema (Diário de Bordo - dia 20/05/2019, às 11 horas).*

A escolha de associar as estratégias de aula expositiva com estudos de casos clínicos possibilitou uma maior participação dos discentes. Eles se interessavam em resolver a situação problema e assim apresentavam-se mais ativos no processo de ensino e de aprendizagem. Os discentes direcionaram aos docentes questionamentos sobre os casos clínicos expostos, buscando um maior entendimento; analisaram o caso e sugeriram resoluções para o mesmo. Eles eram incentivados a desenvolver pensamentos críticos e refletir sobre o problema para buscar solucioná-lo.

Os docentes que desenvolveram somente a aula expositiva pouco incentivaram os discentes a participarem da aula; logo, os alunos se comportavam mais dispersos, conversando ou fazendo uso de aparelho celular. Poucos discentes ficavam atentos à aula, eram feitos poucos questionamentos ao docente. Alguns docentes realizavam perguntas, entretanto, prontamente respondiam ao próprio questionamento realizado, sem incentivar grandes reflexões nos discentes.

*Alunos dispersos durante a aula expositiva. O docente realizou questionamentos, mas não direcionava-os aos discentes, ele prontamente explicava o que perguntava. Não disponibilizou tempo após realizada as questões e nem relacionou suas explicações com situações atuais, para estimular reflexões nos alunos, os quais apresentavam-se passivos, poucos participativos na aula (Diário de Bordo - dia 14/05/2019, às 09 horas).*

As constatações referidas nos parágrafos acima apresentaram-se em consonância com Hodges e Harvey (2003), os autores afirmam que a aula expositiva realizada isoladamente é uma estratégia para transmitir conteúdos. Entretanto, raramente envolve os discentes no que se refere a agregar conceitos e ideias. Segundo Anastasiou (2006), a transmissão passiva de conteúdo, desvinculada à realidade social, não assegura uma aprendizagem significativa.

Além disso, pude perceber que durante as aulas expositivas com ou sem resolução de casos clínicos, os discentes não tiveram incentivo a estudar previamente o conteúdo explanado. Eles tinham conhecimento sobre o assunto que seria abordado na aula, entretanto, não tinham estudado previamente o conteúdo.

Os outros quatro docentes optaram, no dia da observação, por estratégias diferentes das aulas expositivas: utilizaram apresentação de seminários com exposição de protótipos; apresentação dos casos clínicos vivenciados nos atendimentos práticos da disciplina; Phillips 66 adaptado à quantidade de alunos e ao conteúdo; e apresentação livre dos discentes sobre conteúdos estudados previamente. Em todas essas estratégias, os discentes foram incentivados antecipadamente a estudarem o conteúdo da aula. Portanto, pude perceber durante a participação deles na aula, que a grande maioria dos discentes apresentava conhecimento prévio do conteúdo.

Quando os discentes realizam o estudo prévio do conteúdo tornam-se capazes de manter interações e colaborações em sala de aula, que contribuem para aprendizagem norteada em pensamentos críticos. Essa estratégia de ensino é conhecida como sala de aula invertida: o docente disponibiliza com antecedência os materiais de estudos, e com o estudo prévio, os discentes conseguem chegar preparados para desenvolver atividades diversas propostas pelo docente, promovendo debates e reflexões (TREVELIN; PEREIRA; OLIVEIRA NETO, 2013; SUHR, 2016).

Percebi que as quatro diferentes estratégias utilizadas permitiram posicionamentos mais ativos dos discentes quando comparados às aulas expositivas. Os docentes que realizaram essas estratégias de ensino conseguiram obter maior participação da turma. Houve uma aula em especial que me chamou atenção no que se refere à interação dos alunos com debates, discussões e reflexões advindas dos incentivos e provocações da docente. D3 conseguiu manter os discentes envolvidos durante toda aula, ganhando destaque nas minhas observações.

A docente (D3) havia solicitado que os discentes fossem preparados para apresentar um conteúdo específico (previamente determinado para cada equipe), permitindo que a forma de apresentação fosse por livre escolha das equipes. Foi interessante perceber que cada grupo desenvolveu a apresentação de forma diferente: uma equipe colocou os principais apontamentos no quadro e foi discutindo o assunto; outra equipe preferiu continuar sentada no semicírculo com o restante da turma para apresentar o conteúdo oralmente e o último grupo realizou dramatização de um “Jornal da Saúde”.

Durante as apresentações, D3 realizava perguntas para a própria equipe que estava apresentando e também atribuía questionamentos direcionados para toda a turma. Percebi que o tipo das perguntas que a docente fazia proporcionou discussões e debates interessantes, possibilitando que os alunos buscassem uma reflexão crítica sobre o conteúdo explanado e provocando a interação de todos.

*A docente, durante as apresentações, instigou os discentes a participarem e refletirem, realizando diversas perguntas. Muitos questionamentos relacionava o assunto com a realidade dos alunos, da comunidade e do país. Os discentes estavam muito interessados e participativos (Diário de Bordo - dia 15/05/2019, às 11 horas).*

São exemplos de questionamentos realizados por D3 “*Quais os benefícios que o conteúdo apresentado trouxe para nosso país?*”; “*Quais dessas ações de segurança de pacientes (exposta por uma das equipes) vocês entraram em contato durante a faculdade?*”; “*Todos vocês concordam com a solução desenvolvida pela equipe? Por quais motivos concordam ou discordam?*”; “*Quais benefícios este conteúdo pode oferecer para nossa comunidade?*”; “*Quais dificuldades vocês tiveram em pesquisar sobre o tema e quais foram as bases de dados em que encontraram o conteúdo exposto?*”.

Além dos questionamentos, D3 compartilhou em alguns momentos suas experiências em situações específicas que se relacionavam com o assunto. A aula desenvolvida por D3 foi a que eu pude perceber maior interesse e motivação da turma. Acredito que o estudo prévio que os discentes fizeram sobre o conteúdo apresentado, associado às provocações realizadas pela docente com questionamentos relevantes que se relacionavam com a nossa comunidade, nosso país, foram determinantes para o sucesso da aula. Os discentes eram a todo tempo provocados com questionamentos, proporcionando reflexões e debates que enriqueceram o

processo de ensino e de aprendizagem.

A postura de D3 como docente corrobora com o estudo de Bispo e Junior (2014), o qual aponta a necessidade de que o docente atue com criticidade, tenha perfil reflexivo, seja questionador e criativo. Os autores ainda reforçam a importância do docente incentivar os discentes a serem atores do próprio processo educacional, serem pesquisadores curiosos, criativos e também reflexivos.

Uma curiosidade é que D3 possui apenas dois anos de experiência na docência, ou seja, é a docente com menos tempo de atuação. Ela possui mestrado na área da saúde, entretanto, no momento da entrevista, compartilhou que durante o mestrado ela havia cursado a disciplina “Ensino à docência” e relatou:

*“Nessa disciplina eu observava o professor, mas também ministrava aula dentro do mestrado. Essa experiência foi importante para minha atuação como docente”*  
(Docente 3).

Zinke e Gomes (2015) destacam a importância de práticas observacionais para melhor exercer a profissão docente. Os autores relatam que ser docente não é um exercício simples: relacionar o assunto com a realidade, manter a aula instigante para os discentes é um desafio. Salientam que na pesquisa deles a observação foi essencial para formação docente como etapa inicial. A prática observacional pode possibilitar o contato com a realidade, permitindo uma análise sobre a complexidade que se apresenta na instituição, possibilitando uma reflexão sobre os desafios e capacidades para o exercício da docência.

Reforço aqui a importância da observação para promoção de reflexões e aprendizados sobre aspectos relevantes do ensino e de aprendizagem. Todos profissionais antes de atuarem na docência, deveriam realizar um período de práticas observacionais em campo. Talvez uma formação pedagógica para docentes que proporcionasse um estágio com experiências observacionais. Com ausência de uma formação pedagógica, os docentes bacharéis muitas vezes inspiram-se nos mestres preferidos que tiveram e em experiências que compartilharam enquanto discentes:

*“[...] Eu não queria ser professora. Quando me foi dada a oportunidade, eu resisti, mas ao mesmo tempo, percebi que era uma oportunidade de crescer, então quando eu comecei a dar aula, eu não tinha a quem recorrer [...], me recordei que na minha graduação eu tive um professor que utilizava muitos desenhos no quadro. Então eu resgatei meus cadernos da época de estudante e comecei a estudar, daí eu montei minhas aulas baseada na metodologia que meu professor utilizava [...]”* (Docente 8).

*“Me baseio no que eu conseguia aprender como aluna [...]”* (Docente 6).

*“Tento trazer as maiores dificuldades que eu tinha na graduação para dentro de sala de aula.[...] Então acredito que as dificuldades que tive na graduação me fizeram proporcionar maiores vivências práticas em relação às disciplinas que leciono”* (Docente 5).

Os relatos dos docentes demonstram que as vivências da época em que eram discentes foram utilizadas como inspiração para atuarem na docência. Isaia e Bolzan (2011) afirmam que o começo da carreira docente no Ensino Superior é inconsistente, relatam que os professores se asseguram em instintos naturais, ou padrões de docentes que fizeram parte da sua formação, unidos a conhecimentos específicos da ciência e da prática profissional. Os autores destacam que não são realizadas formações prévias e direcionadas para docentes do Ensino Superior. Assim, como podemos perceber nos seguintes relatos:

*“No início em que comecei a atuar como docente, eu me perguntava o que eu estava fazendo aqui, afinal de contas eu não tinha nenhum preparo. Eu concluí a graduação e me preparei para trabalhar com prevenção e tratamentos, não houve preparo nenhum para ser docente [...]”* (Docente 7).

*“Quando eu entrei pela primeira vez em sala de aula, senti um medo, uma insegurança muito grande”* (Docente 8).

Com a finalidade de não provocar estes sentimentos de angústia e insegurança relatados por D7 e D8, deveria ser incentivada a realização de formações específicas para profissionais bacharéis tornarem-se docentes do Ensino Superior. Nas minhas práticas observacionais para coleta de dados, percebi que buscar inspiração nos nossos mestres, ou até mesmo manter a visão crítica no papel de um discente assistindo uma aula, é muito diferente de observar aulas com atenção. Foi de extrema relevância perceber cada abordagem realizada durante a aula, observar a postura de docentes e discentes, inquietar-se com a inércia, com o silêncio ensurdecedor dos discentes, e reconfortar-se com o barulho, com as movimentações de alunos ativos. Eu não imaginava o quanto eu conseguiria aprender através do olhar para ensinar.

## **4.2 Olhar – e conhecer – para ensinar**

Finalizada a aula, encerradas as minhas observações, neste momento o docente era convidado a participar da entrevista em uma sala que permitisse a privacidade dele, somente com a minha presença. Os docentes bacharéis foram questionados sobre quais práticas pedagógicas utilizavam em sala de aula. Todos citaram que utilizavam a aula expositiva no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, lembraram também da importância de utilizar outras estratégias de ensino.



Foram citadas diversas estratégias, como: aula expositiva, resolução de casos clínicos, seminários, construção de portfólios, debates, discussões de artigos, gamificação, Phillips 66, GV/GO (Grupo de Verbalização e Grupo de Observação), “World Café”, júri simulado, confecção de protótipos, dramatizações, mapa conceitual, palestras etc. Apesar de utilizarem metodologias diferentes da aula expositiva, alguns manifestam gostar dessa abordagem:

*“Eu ainda gosto de dar destaque à aula expositiva” (Docente 1).*

*“Geralmente na minha atuação eu acabo trabalhando com as aulas expositivas, acho que não tem como a gente tirar essa abordagem totalmente. Hoje se fala muito das metodologias ativas que eu acabo utilizando também, mas acredito que não deve ser utilizado apenas metodologia ativa, nem apenas o modelo da aula expositiva. Acredito que deve-se agregar as duas situações” (Docente 9).*

Outros docentes bacharéis justificaram o uso de aulas expositivas com a intenção de introduzir o assunto e proporcionar aos discentes a compreensão do conteúdo, para depois explorar outras metodologias:

*“Eu utilizo aula expositiva sempre de introdução, eles gostam. Sei que estamos mudando essa vertente mas eu inicio a explanação do assunto abordando ele expositivamente para que eles comecem a entender a lógica daquilo que estou falando, para que entendam o porquê que eu vou falar sobre aquilo ali” (Docente 4).*

*“[...] utilizo da aula expositiva, mas sempre dou sequência com outra metodologia” (Docente 8).*

Assim como constatado nos relatos acima, Anastasiou e Alves (2012) afirmam que os docentes universitários têm hábito de utilizar aulas expositivas ou palestras como ferramentas para transmitir o conhecimento. Os autores referem existir diversos fatores que tornam os docentes inseguros para experimentar novas estratégias de ensino em sala de aula. Como por exemplo as críticas, perguntas inesperadas, estranhamento dos alunos, perder o controle do tempo para determinado assunto e obter resultados incertos.

A utilização de estratégias de ensino pode auxiliar os docentes na transmissão de conhecimento. Fazendo jus ao nome, o docente deve agir verdadeiramente como “estrategista”, já que necessita instruir-se, eleger, preparar e indicar os melhores recursos que facilitem aos discentes a compreensão de um conteúdo específico a fim de produzir conhecimento. O docente precisa identificar quais estratégias de ensino facilitarão a transmissão do saber de um conteúdo específico. O uso inapropriado de uma estratégia para um conteúdo poderá prejudicar o entendimento dos discentes sobre aquela temática (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

Silveira, Rodrigues e Martins (2017, p. 22509) justificam a relevância de utilizar estratégias de ensino que despertem nos discentes a prática reflexiva:

Vivemos em um mundo globalizado, tecnológico, caracterizado por constantes mudanças e a exigência de profissionais que atendam às novas demandas do mundo do trabalho. Essa nova configuração exige sujeitos reflexivos, empreendedores, proativos, dinâmicos e cooperativos, que saibam ousar e inovar; sujeitos capazes de utilizar sua criatividade para gerar inovação e mobilizar ações engajadas com o desenvolvimento em prol do contexto no qual está inserido.

Oliskovicz e Piva (2012) salientam que o uso constante de estratégias pode tornar as aulas previsíveis, não proporcionando expectativas, podendo contribuir para que o discente diminua o interesse pelas aulas. Dessa forma, em sincronia com o relato de D9, os autores incentivam também a alternância do uso da aula expositiva com outras estratégias, a fim de evitar um excesso de estratégias, podendo diminuir suas motivações.

Dessa forma, o docente do Ensino Superior necessita não apenas de conhecimentos restritos da área de atuação, mas também é imprescindível que possua domínio nas práticas pedagógicas para proporcionar eficácia no processo de ensino e de aprendizagem. O docente deve identificar as limitações, capacidades e perspectivas dos discentes, para que assim possa decidir as abordagens educativas mais apropriadas tanto para os conteúdos que serão explanados naquela disciplina, mas também para o perfil específico da turma (OLISCOVICZ; PIVA, 2012).

Em concordância com Oliskovicz e Piva (2012), D3 demonstra acreditar que a escolha da estratégia de ensino deve transcender a disciplina, porque, na sua percepção, precisa ter relação também com as características peculiares de cada turma:

*“Eu ouço dos alunos que eles estão cansados de slides, então tento adaptar a aula, percebo que muitos estão também cansados de ficar dentro de sala de aula, então faço muitas aulas teóricas em outros ambientes, isso tem deixado as aulas mais ricas [...] Escolho a estratégia de ensino de acordo com a turma, e não somente de acordo a disciplina” (Docente 3).*

Com seu relato, D3 traz indiretamente uma reflexão interessante sobre a importância de olhar para ensinar. De que adianta nós docentes conhecermos as melhores estratégias de ensino do mundo, se não conseguirmos olhar para nossos discentes, conhecê-los e refletir se a abordagem funcionaria para aquela turma específica?

Existem situações ainda mais particulares, quando temos que olhar e conhecer cada discente de forma individual. Afinal, podemos encontrar por exemplo, uma deficiente visual numa disciplina tão visual como anatomia. O que fazer nessa situação? Uma docente bacharel

me relatou sua experiência durante a entrevista. E agora? Como ensinar uma deficiente visual a enxergar? Através do olhar?

As pessoas com necessidades especiais enfrentam diversas barreiras no processo de inclusão social, apresentando limitações de acesso à informação, cultura, educação e trabalho. O deficiente visual é um cidadão como qualquer outro, e portanto, possui deveres e direitos iguais. Precisam ser ofertadas similares oportunidades de atuação no contexto social, sem que ocorra nenhuma distinção (LAUTER, et al., 2011).

Geralmente as instituições dificultam o aprendizado dos deficientes visuais por disponibilizarem materiais que beneficiam somente pessoas com boa acuidade visual, sendo insatisfatória a disponibilidade de recursos adaptados. Além disso, elas não oferecem aos docentes, atividades pedagógicas direcionadas às demandas gerais e específicas do discente com deficiência visual. Nas universidades, muitas vezes encontram-se docentes que não possuem formação para atender e conviver com os deficientes visuais. A universidade tem que ser um espaço que busque a formação de indivíduos que consigam reconhecer e respeitar as diferenças (LAUTER, et al., 2011).

Mesmo sem formação, nem orientação pedagógica, D6 compartilhou uma experiência que acontecia com ela, em outro curso, na disciplina de anatomia que também faz parte do currículo do curso de Fisioterapia:

*“Eu tenho uma aluna com deficiência visual [...], como você dar anatomia para uma deficiente visual? [...] E aí eu dou meu jeito, enquanto estou falando para os discentes e eles estão vendo na imagem, o cérebro, por exemplo, eu pego o dedo dela e vou desenhando na cadeira para ela entender formato. [...] E aí tudo que eu pergunto na sala, depois de explicar, eu olho para ela, para saber se ela está respondendo corretamente, e ver que ela consegue responder o que eu pergunto, me dá uma sensação de felicidade absurda. Você fazer um deficiente visual entender anatomia, é muito difícil, assim que eu dou um conteúdo, eu paro e penso “Como vou falar isso para ela, como vou mostrar isso para ela? “E na hora eu invento alguma coisa e faço. Neste sábado, quando foi na aula prática, ela me disse que quando ela se formar, quer se especializar em neurociências por minha causa. É muito gratificante um aluno te falar isso, ainda mais um deficiente visual, você não está nem esperando aquilo ali, sabe. É muito gratificante, muito bom, você sabe que de alguma forma, você está indo pelo caminho certo” (Docente 6).*

D6 compartilhou uma experiência docente importante, ela conseguiu proporcionar que uma discente com deficiência visual “enxergasse o conteúdo” e aprendesse. Ela teve a sensibilidade de olhar a discente, perceber suas diferenças, capacidades e limitações, para ensiná-la a enxergar o conteúdo, utilizando outros sentidos. Afinal, segundo Freire (1986), o docente não deve realizar a transferência de conhecimento, e sim, criar possibilidades para

que os discentes consigam construir o conhecimento.

Durante o relato, D6 abordou várias questões interessantes que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, como a importância de olharmos para cada discente de maneira individual, de forma única, respeitando as suas diferenças. Haydt (2000) discorre sobre a necessidade de lembrar que o discente é único no seu aprendizado, portanto, o docente deve interagir com cada discente e buscar desenvolver práticas diversas para que eles aprendam. O autor destaca que a aprendizagem deve ser um processo dinâmico, com interatividade.

Apesar de D6 não ter tido nenhuma preparação prévia para lidar com essa situação, pude perceber que ela conseguiu interagir com a discente e promover aprendizagem. D6 utilizou da sua sensibilidade, criatividade e intuição para conseguir sucesso no processo do ensino e aprendizagem da discente. Ela ensinou a discente a enxergar com outros olhares; olhares estes que não vinham propriamente dos seus olhos, mas sim outros sentidos foram estimulados para possibilitar que ela conseguisse aprender. Mas será que todos os outros docentes bacharéis dessa aluna conseguiram ensiná-la a enxergar?

#### **4.3 Novos lugares, outros olhares**

Enxergar com outros olhares é importante até mesmo para aqueles que normalmente utilizam os olhos para ver. Quando sentimos o cheiro de flores, percebemos o sol e o vento sobre nosso rosto, ouvimos o som dos pássaros cantando e sentimos a terra sob nossos pés, aprendemos então, o que acontece na estação da primavera. Frequentar novos lugares pode proporcionar outros olhares.

De acordo com Gadotti (2005), a educação pode ser promovida dentro de diversos espaços; são considerados formais quando acontecem nas instituições de ensino seguindo um padrão formal, regular e ordenado. Já os espaços não formais podem acontecer dentro ou fora das instituições, como por exemplo nas igrejas, parques, sindicatos, associações de bairros e comunidades. A educação dentro de espaços não formais se caracteriza por apresentar maleabilidade no tempo e liberdade para visitar espaços previamente planejados, mas também, aqueles inesperados.

A maioria dos docentes bacharéis, ao compartilharem algumas experiências importantes que vivenciaram no decorrer da trajetória profissional como docente, referiu que

as atividades desenvolvidas fora da sala de aula convencional proporcionaram as experiências mais relevantes:

*“As minhas maiores experiências como docente geralmente ultrapassam a sala de aula, elas ocorrem num contexto fora da sala, principalmente quando tem relação direta com a prática deles [...] Então eu observo que as minhas melhores experiências docentes estão vinculadas de verdade à geração de competências da Fisioterapia. [...] a prática ela motiva, ela arrasta, faz com que os alunos tenham responsabilidade com o outro, essa responsabilidade que acaba motivando eles a estudarem mais” (Docente 4).*

*“As aulas práticas sempre me marcam muito” (Docente 5).*

*“Eu acredito que as atividades externas, aquelas que a gente sai um pouco do ambiente, da sala de aula, da instituição são atividades que nos marcam como docente e também marcam os discentes. [...] Acredito que todas as atividades externas são muito enriquecedoras no sentido de aprendizado” (Docente 9).*

Os docentes bacharéis relataram que as atividades práticas em espaços não formais são marcantes para sua trajetória profissional. Segundo D4, as atividades externas possibilitam que os discentes desenvolvam responsabilidades com o próximo e fiquem mais motivados a estudar fomentando o processo de ensino e aprendizagem. Nesta mesma perspectiva, Pin e Rocha (2017) relatam que os espaços não formais despertam o conhecimento, motivação, interesse e interatividade, tanto dos docentes quanto dos discentes.

Existem princípios importantes que devem ser considerados quando se utiliza a educação em espaços não formais, tais como: apresentar características voluntárias, sem fins lucrativos, promover subsídios para socialização, objetivar o desenvolvimento da sociedade com participação coletiva, incentivar a investigação e participação do grupo. Quando se pretende estudar no espaço não formal, como por exemplo dentro de uma comunidade, deve-se considerar suas aspirações e inquietações. Dessa forma, torna-se relevante conhecer a realidade do local, integrando com as ações que serão desenvolvidas (SIMSON; PARK, 2001).

De acordo com Pin e Rocha (2017), quando os discentes conseguem estabelecer relação entre conceitos teóricos desenvolvidos dentro da sala de aula com conteúdos e sensações advindas do lugar, cresce consideravelmente a probabilidade de provocar mudanças cognitivas e epistemológicas, desenvolvendo discussões em grupos nos espaços não formais. Visitar novos lugares possibilita vivências que despertam diferentes olhares; possibilita experimentar novas sensações responsáveis por enraizar o aprendizado. Estes novos olhares podem acontecer através do tato, audição, olfato, paladar, mas também da reflexão; olhar para si, talvez, também possa ser uma forma de enxergar e aprender.

Olhar para si mesmo é um exercício que deveríamos realizar constantemente. Durante a entrevista, incentivei os docentes verbalmente a olharem para dentro deles mesmos e realizarem uma reflexão, uma conscientização sobre a atuação deles na docência: “Quais são as suas percepções sobre a sua atuação na docência? Como você percebe sua atuação como professor? Quais as dificuldades que encontra? Pode refletir um pouco, fique à vontade”.

A reflexão possibilita aos docentes uma melhor compreensão sobre suas atuações práticas, permitindo a construção de significados, conhecimentos e transformações (GREGOSKI; DOMINGUES, 2018). Eu ficava em silêncio possibilitando que os docentes respondessem no momento que achassem oportuno. Apesar deste exercício ser importante, apenas uma docente relatou realizar reflexões constantes sobre sua atuação profissional:

*“Essa reflexão a gente tem que fazer todos os dias, assim que você sai de uma sala de aula, você deve se perguntar o que deixou para aqueles alunos hoje. Eu cobro muito de mim, e acho que eu só tenho que aprender a cada dia. Eu aprendo diante do retorno deles, se eu vejo que dou uma aula faço uma reflexão sozinha, ou até com eles, questionando o que acharam da aula, e caso eu não perceba um bom retorno, eu procuro modificar. Então cada dia é aprendendo uma coisa nova, porque cada aluno é diferente um do outro, traz uma experiência diferente. Então é essa avaliação que eu faço, eu tenho muito o que aprender” (Docente 7).*

As atuações práticas, por elas mesmas, não proporcionam aprendizado. É necessário realizar reflexão na atuação prática e sobre ela, para que assim se consiga aprender novas maneiras de atuação docente (ISAIA, 2006). Além disso, Gregoski e Domingues (2018) acreditam que o docente reflexivo deve observar cautelosamente as consequências que suas atitudes podem causar e deve escutar opiniões diferentes, identificando e concordando com a possibilidade de existir erros na sua atuação docente. Estes aspectos foram identificados no relato de D7, no momento em que a docente destaca a necessidade de questionar a si própria sobre o que proporcionou aos discentes naquele dia; e também no momento em que permite escutar dos discentes opiniões sobre sua prática.

No que se refere a ouvir os discentes, D3 relatou ser uma docente que atua escutando seus discentes: “*Eu me vejo como uma professora que ouve os alunos*” (Docente 3). Dhein e Schwertner (2015) descrevem a importância de escutar os discentes, ouvir as expectativas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem. Para as autoras, independente da metodologia utilizada, o docente precisa ficar atento a ouvir os discentes, compreendendo suas expectativas condizentes ao processo de ensino e aprendizagem, para dar significados e despertar interesse em aprender, e em ensinar.

Em relação a aprender e ensinar, alguns docentes compartilharam reflexões sobre a necessidade constante de aprender para ensinar, e também de melhorar a cada dia:

*“Como docente, eu estou sempre aprendendo, não vou dizer que eu sei tudo, eu procuro fazer sempre o meu máximo, minhas aulas serão sempre naquela empolgação, por pior que eu esteja no dia, eu vou estar ali tentando fazer o meu melhor para ele [...]”* (Docente 4).

*“Eu gosto demais de dar aula, quando estou na sala de aula, parece que ali é meu espaço, ali eu tento organizar as ideias de todo mundo, [...] Eu me vejo como uma boa docente porque eu faço o que eu gosto, mas eu sempre procuro melhorar”* (Docente 6).

Diante dos relatos descritos acima, D4 e D6 permitiram-se refletir ao abordarem sobre a necessidade de aprender e sempre ter o que melhorar. É possível desenvolver a prática reflexiva docente quando ocorre a conscientização de que atualmente o ensino não está satisfatório; havendo necessidade de melhorar constantemente, tanto na prática docente quanto na formação (GREGOSKI; DOMINGUES, 2018).

Quando foram questionados sobre as dificuldades encontradas na prática docente, alguns docentes bacharéis compartilharam problemas que não necessariamente os responsabilizavam:

*“A grande dificuldade que tenho hoje é de recurso material mesmo. Gostaria de ter todos os recursos disponíveis para mostrar a prática para eles. Muitas vezes eu trago aparelhos para eles de outro lugar, como da minha clínica, ou do hospital”* (Docente 4).

*“A dificuldade que encontro é no ambiente de sala de aula. Acredito que este ambiente limita, se a organização da sala de aula fosse de uma outra forma, talvez, conseguiria estimular os discentes de uma outra forma. Por isso, sempre que possível a gente tenta melhorar o ambiente para proporcionar um melhor ensino”* (Docente 5).

*“E em relação à dificuldade, eu tenho como dificuldade maior quando percebo que os alunos não estão se esforçando, você vê que eles são capazes, mas eles não estudam, isso é muito complicado”* (Docente 6).

A autoavaliação docente possibilita a identificação das falhas cometidas e investigação de possíveis soluções (COSTA, 2009). Serafino (2010) considera a autoavaliação fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, é essencial refletir constantemente para que se possa corrigir e melhorar o desempenho. Quando olhamos para dentro de nós mesmos devemos perceber virtudes, mas também é importante que a gente consiga enxergar as dificuldades, as falhas e limitações.

Em contrapartida, alguns discentes não relataram dificuldades relacionadas às suas

atuações. D4 direcionou mais suas dificuldades a questões tecnológicas, como a falta de materiais (aparelhos) para desenvolver simulações práticas com os discentes; D5 apontou o ambiente da sala de aula como limitador para o processo de ensino e aprendizagem. Ainda teve D6, que direcionou sua dificuldade à falta de interesse dos discentes em estudar. Será que a responsabilidade é realmente dos materiais, da sala de aula e da falta de interesse dos alunos? Será que eles conseguiram olhar para si mesmos?

Será que se estes docentes tivessem formações relacionadas diretamente com aspectos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, iriam identificar estas mesmas dificuldades? Ou iriam utilizar ferramentas pedagógicas, ou estratégias de ensino para desenvolverem a criatividade e a motivação dos discentes?

*Durante a aula expositiva, os alunos conversavam, estavam dispersos. A discente informou a eles que deveriam prestar atenção na aula porque o assunto iria ser cobrado na prova. Ou seja, ela utilizou o argumento de um método avaliativo para tentar atenção e participação dos discentes, entretanto, este argumento não funcionou. Os alunos se calavam momentaneamente, não participavam e logo depois ficavam novamente dispersos (Diário de Bordo - dia 20/05/2019, às 11 horas e 40 minutos).*

A professora tentou motivar os alunos a participar e ficar atentos na aula utilizando a prova como justificativa. Entretanto, essa abordagem não teve resultado satisfatório. Talvez os discentes pudessem ficar interessados na aula, se a discente demonstrasse a importância daquele conteúdo, relacionando-o com situações reais; ou utilizasse diferentes estratégias de ensino para motivá-los. Em algumas situações falta motivação no docente e não no discente.

Ainda durante o questionamento sobre as dificuldades que os bacharéis encontravam como docentes, pude perceber, também, uma falta de motivação de um docente em especial:

*“A dificuldade inicialmente está comigo: transformação, mudança, buscar essa mudança. Venho há dois anos buscando essas mudanças, já mudei algumas aulas, conteúdos, formas de avaliação, de pesquisa, venho mudando algumas estratégias, mas ainda sinto dificuldades. Eu me percebo desmotivado como docente, venho buscando essas mudanças, mas me sinto desmotivado pois tem um tempo que busco mudar e não estou conseguindo. Já tentei realizar qualificações para docência, mas estou tendo dificuldade de ingressar, logo, isso vem me tornando desmotivado, pois percebo a necessidade de transformação, e não consigo esse suporte, essa qualificação” (Docente 2).*



D2 demonstrou compreender a necessidade de se transformar, de ter mais conhecimentos pedagógicos, em paralelo à dificuldade de ingressar em instituições que possibilitem essas mudanças acontecerem. Além desta reflexão, outra docente compartilhou sobre a falta de qualificação:

*“Em relação às dificuldades, eu encontro bastante pois quando vou fazer o planejamento das aulas, eu sinto falta de oficinas, treinamentos, de saber o que eu poderia utilizar mais como ferramentas para incrementar as aulas” (Docente 7).*

Ao olhar para ela mesma D7 identificou que tinha carência de qualificação, sentindo limitações de conhecimentos pedagógicos para construir os planos de aula e desenvolvê-los. Essas dificuldades referidas por D2 e D7 eram também angústias minhas enquanto docente bacharel. Portanto, meu ingresso no mestrado em ensino foi essencial para o meu desenvolvimento docente. E hoje percebo que uma qualificação não deve ser suficiente, precisamos sempre ir em busca de mais qualificações, formações e conhecimentos, porque sempre existirão desafios a vencer.

O desafio compartilhado por D3 foi sobre a dificuldade de abranger todos discentes com sua aula:

*“O desafio que encontro é a peculiaridade de cada indivíduo dentro de sala de aula. Numa turma com 16 alunos, os 16 alunos têm pensamentos diferentes e você tentar trazer aquela sua aula para contemplar todos os discentes, trabalhar como “um todo”, percebendo a individualidade de cada aluno específico” (Docente 3).*

Essa dificuldade de D3 foi compartilhada também por D7 ao relatar sua vivência com uma discente deficiente visual. Dessa forma, é importante recordar que cada discente é um, por isso existe a necessidade do docente interagir com todos e desenvolver práticas educativas diferentes que permitam desenvolver a aprendizagem de forma dinâmica (HAYDT, 2000).

Segundo Jófili (2002), o docente deve permitir que o discente reconheça e reflita sobre suas próprias ideias, mas aceitando os distintos pontos de vista, avaliando a aplicabilidade dessas ideias, comparando com as teorias postas pelo docente. Sendo assim, D3 pode incentivar os discentes a desenvolver reflexões sobre suas ideias e provocá-los com a possibilidade de compreender novas ideias.

Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), os docentes devem procurar experimentar diferentes estratégias de ensino que desenvolvam a motivação dos discentes, tornando-os protagonistas. Para escolha dessas estratégias, é importante buscar ouvir os discentes, dar valor a suas sugestões, ter empatia, incentivá-los, esclarecer questionamentos para motivá-los

e para estabelecer um ambiente propício para aprender.

Pimenta e Anastasiou (2014) destacam a importância de avaliar os processos de ensinar e aprender, abrangendo os conhecimentos das áreas específicas, dos saberes pedagógicos, didáticos e da própria experiência. É importante que o docente realize reflexões sobre a abordagem de ensino realizada e os respectivos resultados obtidos com ela, evitando que as estratégias sejam repetidas diversas vezes, adotando um comportamento passivo e automático nos discentes (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

As reflexões sobre as atuações práticas e as estratégias escolhidas devem ser feitas criteriosamente com seriedade, atenção e cuidado. É essencial que os discentes consigam fechar os olhos para enxergar verdadeiramente a si mesmos e realizar reflexões a respeito do seu desempenho na docência.

#### **4.4 Fechar os olhos**

Em alguns momentos fechamos os olhos para nos enxergar; entretanto, em outras situações, fechamos os olhos por não querer enxergar. A gente às vezes não quer enxergar por falta de interesse, por não compreender a importância de ver. Seria o caso do PPC? Durante a entrevista foi perceptível que a grande maioria dos docentes não tinham propriedade sobre o PPC para relacioná-lo com a docência:

*“Eu conheço o PPC, mas não profundamente, conheço pouco, em decorrência disso, o que eu fale pode até ser o que não condiz” (Docente 1).*

*“Não conheço muito bem o Projeto Pedagógico do Curso, eu já li, mas não destrinchei não” (Docente 3).*

*“Eu conheço uma parte do Projeto Pedagógico do Curso, eu tenho o PPC em casa, mas até por ser muito grande a gente nunca lê ele todo na íntegra” (Docente 6).*

*“Conheço muito pouco e não teria condições de relacioná-lo com a docência. Acredito que precisa conhecer mais para realizar essa relação” (Docente 7).*

*“Em relação ao PPC não, não tenho conhecimento sobre o PPC” (Docente 9).*

*“Não vou dizer para você que já li o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mas eu conheço. Já estou aqui há um tempo, já passei por algumas visitas de MEC, então a gente acaba conhecendo por alto, talvez de uma maneira bem resumida o PPC do curso [...] acho que ele tem muito essa visão e vertente de agrupar a teoria com a prática, fazer com que as disciplinas se transformem em disciplinas mais leves e agradáveis para os alunos” (Docente 4).*

Foi notória a insegurança dos docentes a respeito do que o Projeto Pedagógico do Curso aborda. Apenas um docente demonstrou maior conhecimento sobre o PPC realizando alguns apontamentos sobre ele:

*“O PPC é feito baseado nas Diretrizes Curriculares do curso determinadas pelo Ministério da Educação e Cultura. [...] O PPC em uma parte faz apresentação institucional, e na parte do curso ele apresenta a organização administrativa [...] Em um tópico ele fala sobre o docente, o perfil e papel dele. [...] ele não faz nenhum tipo de menção especificando as características que o docente deve ter para contemplar sua função. O PPC fala sobre a importância de utilizar atividades interdisciplinares dentro do próprio curso com objetivo de promover uma visão generalista/ multidisciplinar no aluno. Além também, de favorecer a visão humanística do indivíduo já que ele vai atuar na saúde, é necessário que ele tenha essa visão. [...] Além disso tudo, o PPC reforça a importância de formar um profissional que tenha ética, que zele o respeito o[...]” (Docente 8).*

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Fisioterapia da instituição orienta-se em um viés educativo e metodológico do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Assim como D8 relatou, o PPC utiliza também as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia como referência (PPC DO CURSO, 2016).

No PPC está disposto o contexto atual da cidade, o perfil institucional, a missão de promover educação superior de qualidade com conhecimento crítico e socialmente comprometido. Como valores, ele apresenta o respeito à diversidade, ética e transparência, diálogo de saberes e compromisso social. O PPC refere que as atividades de pesquisa e extensão devem se articular com o conhecimento existente e vincular-se com o compromisso social da instituição de buscar a excelência dos seus serviços (PPC DO CURSO, 2016).

*“O PPC fala muito da responsabilidade social que a gente tem dentro do processo de formação, e eu tento estender o conhecimento para o externo, para a sociedade. Os discentes realizam atendimentos à comunidade sob a minha supervisão nas aulas práticas e nos projetos de extensão que faço parte” (Docente 5).*

D5 relatou um aspecto importante da sua prática docente que relaciona a docência com o PPC. Ela destacou a intenção de buscar articular o conhecimento com projetos de extensão e com compromisso social. Além de D8, D5 foi a única docente capaz de relacionar algum aspecto da docência com o PPC, os outros docentes não conseguiram desenvolver essa conexão por desconhecer o que consta no PPC do curso como os relatos expostos acima de D1, D3, D4, D6, D7 e D9.

Em consonância com diversos aspectos apontados por D8, o PPC demonstra contextualização do curso de Fisioterapia, modalidade, carga horária, matriz curricular entre

outros aspectos. Apresenta a missão de formar profissionais pautados em princípios éticos com visão humanista, crítica e reflexiva para atuar na área da saúde, individualmente ou em equipes inter e multiprofissionais. Dispõe o objetivo de propiciar a formação generalista de profissionais em Fisioterapia que atuam prestando assistência para recuperação física e funcional e atendendo às demais exigências da saúde, observando a totalidade biopsicossocial do indivíduo; a partir de uma formação interdisciplinar, que compreender-se como parte de um sistema de atenção à saúde, na sua dimensão preventiva, curativa e de reabilitação; que seja capaz de participar de equipes intermultiprofissionais que desenvolva o espírito científico, crítico e reflexivo necessário ao seu desenvolvimento profissional, com compromisso ético e responsabilidade socioambiental e cidadã (PPC DO CURSO, 2016).

As habilidades e competências citadas acima estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Fisioterapia. O PPC da instituição segue em concordância também com Reis e Monteiro (2015), que destacam a importância de incentivar a reflexão dos discentes para formar profissionais críticos, com capacidade de dar novos significados e sentidos aos conhecimentos. Os autores relatam a importância do discente de Fisioterapia aprender a trabalhar em equipe e desenvolver uma visão integral na atenção à saúde. Nesta mesma perspectiva, Amoretti (2005) afirma ser essencial desenvolver práticas multiprofissionais e interdisciplinares para proporcionar assistência integral às pessoas que necessitam.

Sobre o perfil docente, D8 engana-se ao afirmar que não há menção sobre as características que o docente deve ter, afinal, o PPC se refere ao corpo docente, discente e corpo técnico administrativo. Em contrapartida do que foi referido sobre o corpo docente por D8, o PPC afirma possuir um grupo de docentes composto, em sua maioria, por profissionais que atuam no mercado de trabalho, o qual alia vasta experiência prática com alto grau de comprometimento acadêmico. E considera o quadro docente como qualificado, comprometido com os programas de ensino propostos (PPC DO CURSO, 2016).

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que apesar dos docentes bacharéis das Instituições de Ensino Superior apresentarem experiências importantes e conhecimentos suficientes sobre suas áreas específicas, existe um despreparo sobre o processo educacional. O PPC dispõe que os docentes devem adotar práticas pedagógicas que estimulem a participação dos discentes, observando que o saber fazer deve estar acompanhado do saber o porquê está fazendo (PPC DO CURSO, 2016). Entretanto, em nenhum momento o PPC destaca a

importância ou necessidade dos docentes realizarem capacitações e formações pedagógicas.

Barros e Dias (2016) afirmam que a falta de conhecimentos pedagógicos na formação recebida pelos docentes bacharéis reflete em práticas docentes repletas de dificuldades. Os autores reforçam que para a educação conseguir proporcionar seu valioso poder transformador, os docentes bacharéis precisam ter formações pedagógicas.

Essa carência de capacitações pedagógicas do PPC foi percebida apenas por D2 e D7 quando foram questionados sobre as dificuldades que encontram na prática docente. Eles afirmaram sentir falta de uma melhor preparação ou qualificação pedagógica. D2 disse que já tentou realizar qualificações para docência, entretanto, tem dificuldade de ingressar, deixando-o desmotivado já que ele consegue perceber a necessidade dessa formação. E D7 relatou sentir falta de treinamentos e oficinas para ajudá-la a incrementar as aulas.

*Docente realizou aula expositiva sem conseguir uma boa interação com a turma, a maioria dos alunos estavam dispersos. Apesar do docente se mostrar receptivo, alegre e ter conhecimento específico do conteúdo, os alunos não estavam participativos. Percebi uma certa angústia do docente em não ter ferramentas (conhecimentos pedagógicos suficientes) para desenvolver uma aula mais interativa (Diário de Bordo - dia 14/05/2019, às 11 horas e 50 minutos).*

De acordo o PPC, o corpo docente, ao mesmo tempo em que orienta, dirige e ministra o ensino de seu próprio componente curricular, está envolvido na elaboração da proposta pedagógica de seus cursos, participa de reuniões e trabalhos dos colegiados e de comissões para as quais é designado. De acordo à filosofia da instituição, colabora, ainda, com as atividades de articulação da faculdade, no sentido de integrá-la com a comunidade a que serve (PPC DO CURSO, 2016).

O processo de aprendizado, segundo o PPC, passa pelo compromisso do docente em estar atualizado com o conhecimento do conteúdo, manter uma reflexão constante da sua profissão e o bom relacionamento com os discentes. De acordo o projeto, o conhecimento do conteúdo permite colocar as informações com mais credibilidade e confiança para os discentes; a reflexão da docência permite um amadurecimento do profissional. O bom relacionamento entre os discentes cria um vínculo que propicia maior abertura e possibilidades para a interação discente-docente na construção do conhecimento. Através

desses elementos, o PPC acredita oferecer aos discentes a qualidade técnica necessária à formação profissional e, ao mesmo tempo, a inserção social cidadã, ativa e participativa.

Lampert (2002), ao definir o perfil de um currículo transformador, descreve diversas características que já compõem o PPC, como o incentivo aos discentes serem mais ativos no processo de ensino e aprendizagem, de adotarem postura ética, visão humanística, crítica-reflexiva. Entretanto, diferente do projeto, Lampert (2002) refere sobre a importância dos docentes direcionarem suas capacitações não somente para as habilidades técnico-científicas, mas também para as competências didático-pedagógicas. Percebo portanto que o PPC do curso possui uma ampla relação com a docência no Ensino Superior, porém o principal aspecto que carece de complementação talvez seja a necessidade de destacar a relevância dos docentes direcionarem as capacitações também para competências pedagógicas.

Diante de toda essa contextualização, fica perceptível a importância dos docentes conhecerem o PPC da instituição que atuam. É fundamental que compreendam desde a organização institucional e do curso, suas missões, valores e objetivos. É importante que conheçam o perfil do discente que a instituição quer formar e o perfil que o docente deve adotar para formar profissionais éticos, competentes, generalistas, críticos-reflexivos e socialmente comprometidos.

Será que essa falta de conhecimento da grande maioria acontece por quê? Eles sabem a relevância do PPC para o curso? São estimulados, motivados ou provocados a ler? São realizadas discussões sobre o tema? Talvez, neste momento, os docentes estejam precisando de que abram seus olhos e mostrem para eles o sentido de conhecer o PPC, talvez eles precisem acordar.

#### **4.5 Acordar para transformar**

Acordar significa despertar, sair do sono, da inércia, ou seja, estar atento, alerta. Este despertar é essencial para desenvolver qualquer tipo de transformação. Ao questionar sobre quais as concepções que os docentes bacharéis tinham a respeito da docência no Ensino Superior, eles demonstraram perceber a grande responsabilidade que sustentam de transformar vidas:

*“[...] acho que nós docentes temos este papel de despertar o interesse no aluno, empolgar o aluno, demonstrar o quanto que a profissão é importante, e fazer com que este discente não esteja aqui só no ambiente da faculdade para ser apenas mais um, mas sim, que ele busque ser o diferencial. Então, por isso que eu sempre busco fazer isso, pois é como enxergo o papel do docente, de potencializar o tempo todo a vida do aluno, de ser um transformador” (Docente 1).*

*“Precisamos modificar a forma de atuação em sala de aula, precisamos repensar a maneira de transmitir o conteúdo, a forma de fazer o discente vislumbrar mais o docente. Eu acho que nós, docentes, devemos buscar que os discentes tenham mais ídolos [...] Então acredito que a gente deve se reinventar para trazer este brilho para os discentes. Acho muito importante que os discentes vibrem com o professor em sala de aula, que eles percebam que aquele professor transforma, muda. Então essa é uma das concepções que eu tenho como docente, que eu seja capaz de transformar e inspirar os discentes [...] Passei anos de docência agindo de uma forma bem metódica, como clínico, ligado à transformação somente do profissional como fisioterapeuta. Hoje eu venho estudando mais essa questão do processo de ensino e aprendizagem, como me comportar dentro de sala de aula, buscando formas de transformar os discentes” (Docente 2).*

*“A docência é um marco, é um ponto extremamente importante para o futuro profissional, é aquilo que vai incentivar. É a diferença entre um profissional medíocre e um profissional pensante, que sabe refletir sobre suas ações, aquele profissional que vai realmente trazer para comunidade aquilo que aprendeu em sala de aula. O papel do Ensino Superior é devolver à comunidade a importância de você estar ali estudando, aprendendo, se formando” (Docente 3).*

*“Na verdade temos três responsabilidades muito importantes. A primeira responsabilidade que nós temos como docente, é que a gente precisa desenvolver uma prática de docência que seja eficaz, que encante os discentes. Não é simplesmente dar aula e derramar o conteúdo [...] Para dar aula, me preparo como se fosse dar um show para mil pessoas, porque eu penso o que eu vou fazer para encantar essa galera? Eu tenho que encantar o meu aluno, então esse é um dos meus objetivos, isso acaba fazendo com que seja enveredado também o encantamento do discente pela instituição em que ele se encontra. Outro aspecto é que temos responsabilidade pela vida futura e sonho desses meninos, nós somos exemplos para eles e temos responsabilidades principalmente sobre os sonhos deles, sobre o futuro deles [...] Por fim, temos responsabilidade social, o que estamos colocando no mercado de trabalho, fazendo com que esses alunos devolvam para a sociedade o que a gente ensinou. Talvez isso seja o mais importante [...] não devemos nos focar simplesmente em nota, derramar conteúdo para os alunos, o que importa de verdade é o que esses meninos vão reproduzir para a sociedade, e essa reprodução deve ser feita desde aqui da academia, aqui é o local para eles fazerem isso [...]” (Docente 4).*

*“A palavra maior é a responsabilidade, é de uma responsabilidade muito grande, você ajudar a formar profissionais. Ainda mais na área da saúde, que você sabe que esses alunos vão sair daqui, se formar, atender outras pessoas, vão ter vidas nas mãos. A gente sabe que isso pode influenciar diretamente, a forma como você dar aula, o que você passa na sua aula, as experiências que você compartilha com esses alunos, vão fazer com que eles sejam bons, ou não tão bons assim [...] A gente como docente, a gente tem que ter noção de que a gente está formando pessoas aqui dentro [...]” (Docente 6).*

*“Durante a faculdade eu já almejava ser docente, na concepção de que eu entendo que a docência no Ensino Superior contribui muito no processo de formação do indivíduo [...] Acredito que as vivências que o docente proporciona ajudam neste processo de formação e o aluno ele sai mais preparado. A docência hoje tem sido um grande desafio, mas é algo que me alegra, estar dentro de sala de aula justamente para contribuir mesmo com este processo de formação. Essa formação*

*que me refiro não é apenas de conteúdo, mas também como ser humano, no aprendizado da vida, na formação do indivíduo” (Docente 9).*

Os docentes bacharéis entrevistados não foram “ensinados” a ensinar, mas através das suas experiências e personalidades individuais abordaram entendimentos relevantes sobre a docência no Ensino Superior. Libâneo (2007) relata que em um novo contexto, a docência não se restringe apenas ao ato de ministrar aulas, mas passa a ser compreendida no amplo exercício pedagógico; ou seja, qualquer atividade educativa, seja ela dentro ou fora da sala de aula, pode ser interpretada como docência. Segundo Isaia (2006), a docência no Ensino Superior se conjectura na construção de profissionais através de ações realizadas por docentes (ISAIA, 2006). De acordo com Masetto (2009) o docente deve incentivar, despertar que os discentes reflitam e desenvolvam senso crítico, formando outros conceitos.

Na mesma perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002) referem que o docente é responsável por:

[...] desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 215).

Os relatos de alguns docentes estão em concordância com os autores acima. D1 afirmou que o papel dos docentes é justamente de despertar interesse no aluno, de empolgá-los; D2 destacou sobre a importância de transformar e inspirar os discentes. D3 relatou sobre a necessidade de formar profissionais pensantes, capazes de refletir e de contribuir com a sociedade. D4 referiu três responsabilidades do docente: causar encantamento nos discentes, corresponder às expectativas sobre a vida futura deles e devolver a sociedade o que foi ensinado por nós. Esta última responsabilidade também foi relatada por D6, a docente afirmou sobre a incumbência de formar profissionais que atenderão pessoas, lidando com vidas.

Portanto, os docentes bacharéis demonstraram entender que os discentes se espelham neles e precisam de encantamento e motivação para transformarem-se em profissionais de excelência, competentes com a sociedade. Uma situação curiosa foi que nenhum deles referiu sobre a importância de dominar o conteúdo que irá ensinar; talvez, não tenham feito por ser uma necessidade comum para todos docentes.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) afirmam que “ninguém ensina o que não sabe”, por isso consideram fundamental o docente possuir domínio na área de conhecimento. Entretanto, alertam que outros saberes também são essenciais:



[...] saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), [...] saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), [...] saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se, e criando (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

As autoras portanto, abordam a necessidade de saberes (pedagógicos e didáticos) que não são ensinados aos bacharéis. Em conformidade, Oliskovicz e Piva (2012) referem sobre a importância dos docentes universitários obterem habilidades pedagógicas para proporcionar uma eficácia no aprendizado. Masetto (1998) afirma que a docência no Ensino Superior exige que o docente tenha propriedade sobre a área pedagógica; entretanto, esta é considerada a maior carência deles.

O estudo de Treviso e Costa (2017) teve como objetivo conhecer a percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. Os participantes da pesquisa reconheceram que ter conhecimento técnico na área é importante para demonstrar segurança no processo de ensino, entretanto destacaram não ser o bastante conhecer somente a técnica ou conteúdo. Eles perceberam a necessidade de formação pedagógica para atuar na docência das diferentes áreas da saúde e relataram a importância de realizar aperfeiçoamentos na área da educação, contemplando o processo de ensino e aprendizagem, estratégias de ensino e métodos avaliativos.

Em contrapartida, a maioria dos docentes bacharéis do presente estudo, quando discorreram sobre as concepções da docência no Ensino Superior, não abordaram sobre a importância de conhecimentos pedagógicos para a docência. Atribui-se essa situação à possível falta de compreensão dos docentes sobre a relevância deste aspecto para a docência no Ensino Superior, afinal, durante todo estudo apenas dois docentes (D2 e D7) relataram sentir falta de qualificação na área pedagógica.

A intenção dos docentes bacharéis de transformar o discente é louvável, sobretudo, é difícil conseguir transformar o outro se antes não nos transformarmos. Apesar dos docentes mostrarem alguns conhecimentos sobre o papel deles no Ensino Superior, provavelmente apresentem dificuldades de aplicar essas concepções no dia a dia justamente pela carência de formações pedagógicas. Segundo Nóvoa (1997, p. 9), “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Agora é a hora de acordar! Acordar para a necessidade de se reinventar, estudar, trocar experiências, observar, se qualificar. Hora de acordar para efetivamente transformar. Afinal, para Behrens (2005, p. 66), o docente precisa ser “[...] crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõem a seus alunos”. E Freire (1996, p. 61) alerta sobre a magnitude desse processo: “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Com intenção de contemplar as perguntas norteadoras e objetivos deste estudo, o próximo capítulo irá desenvolver as considerações finais sobre as concepções de docentes bacharéis no Ensino Superior. As reflexões aconteceram através da correlação dos estudos encontrados na literatura com os resultados explanados.

## 5 PROVOCAÇÕES FINAIS

Chegar neste momento da escrita significa recordar os caminhos percorridos para o desenvolvimento da investigação com intuito de demonstrar as descobertas realizadas através deste estudo. A pesquisa envolveu discussões sobre a docência através das concepções de docentes bacharéis fisioterapeutas atuantes no Ensino Superior.

Antes de entrar no Mestrado em Ensino da Univates, eu era uma docente bacharel em Fisioterapia, especialista em dermatofuncional. Assim como meus colegas do presente estudo, eu não tinha formações pedagógicas, atribuindo prioridade aos conhecimentos específicos da saúde. Entretanto, com o exercício da docência, fui percebendo a necessidade de buscar conhecimentos pedagógicos para melhorar minha atuação como docente. Foi então que pesquisei e encontrei o Mestrado em ensino da Univates com opção de regime modular para realizar as aulas nos períodos que geralmente os docentes encontram-se em recesso. Não poderia perder essa grande oportunidade, desenvolvi meu projeto e consegui ingressar neste sonho: finalmente iria compreender a docência no Ensino Superior para aprimorar melhor meu trabalho.

Surgiram diversos questionamentos em minha cabeça: será que meus colegas não sentem falta desses conhecimentos? Será que eles já possuem formações pedagógicas? O que eles entendem sobre a docência? Como eles desenvolvem as aulas? Foi assim que construí a pergunta norteadora dessa pesquisa: Quais as concepções de docência de profissionais fisioterapeutas que atuam no Ensino Superior?

A maioria dos docentes bacharéis que participou desta pesquisa tinha mais de cinco anos de atuação na docência; entretanto, assim como eu previa, eles não haviam vivenciado

formações pedagógicas. De todos os docentes fisioterapeutas entrevistados, apenas um relatou que estava buscando formação na área do ensino, sendo também o único docente a citar que a instituição de Ensino Superior oferecia jornadas pedagógicas no início dos semestres. Os demais docentes não consideraram essas jornadas como parte da sua formação profissional, entretanto, todos cursaram especializações nas áreas da saúde e atribuíram muita importância ao citar cada especialização.

Durante a entrevista, eles relataram se basear nos mestres que tiveram enquanto discentes para desenvolver suas aulas. Além disso, alguns docentes compartilharam que no início do exercício da profissão sentiam medo, insegurança e angústias. Percebi que esses sentimentos também estavam presentes em mim ao iniciar a prática docente. Por isso, acredito que se houvesse uma formação pedagógica prévia para os docentes do Ensino Superior se prepararem, como estágios com práticas docentes, talvez essas angústias poderiam não acontecer, ou ao menos, poderiam ser mais brandas.

Além de práticas exercendo a docência, surgiu uma nova sugestão através da experiência que eu tive em observar as aulas dos docentes. A formação pedagógica prévia para os docentes poderia ter um período de estágio observacional. Para mim, foi um momento muito especial da pesquisa observar as aulas dos meus colegas, foi bastante enriquecedor aprender a ensinar através do olhar. Eu ficava atenta a diversos aspectos que estavam no roteiro, as estratégias utilizadas, como eram conduzidas as aulas, as reações dos docentes e discentes.

Percebi que a maioria dos docentes realizou aula expositiva, e que os discentes apresentavam-se passivos, dispersos, pouco participativos. Dois docentes associaram a aula expositiva com estudo de casos clínicos, incentivando a participação dos discentes. As demais estratégias utilizadas pelos outros docentes demandaram conhecimentos prévios dos discentes sobre os conteúdos para desenvolvimento da aula, demonstrando maior participação e interação. Pude perceber, portanto, a importância dos discentes apresentarem conhecimento prévio do conteúdo para tornar a aula mais interessante. Entretanto, mesmo com diversas estratégias realizadas, uma docente se destacou durante minhas observações pela postura adotada e pela enorme interação da turma.

De acordo a literatura, o professor deve atuar com criticidade, sendo questionador, tendo perfil reflexivo, criativo e incentivando os discentes a terem essa mesma postura. E foi

exatamente assim que percebi uma docente. Ela não determinou uma estratégia específica para desenvolver o conteúdo, apenas solicitou uma semana antes que os discentes estudassem previamente o conteúdo e apresentassem para ela de forma livre. Apesar de cada grupo desenvolver a apresentação de modo diferente, ela realizou questionamentos a todos, relacionando os assuntos com a realidade da comunidade, da cidade e do país. A docente realizou provocações com indagações que levaram a grandes debates e reflexões. Os discentes apresentaram-se questionadores, ativos, participativos, interessados.

No momento de construir os escritos sobre o que eu havia registrado no meu diário de bordo, pude compreender que independente da estratégia de ensino utilizada, a postura do docente é a ferramenta principal para o sucesso da aula. Além disso, refleti sobre a importância de realizar observação sistemática das aulas. As observações foram essenciais para que eu pudesse adquirir a percepção da relevância dos discentes apresentarem conhecimento prévio do conteúdo e, principalmente, de adquirirem uma postura provocativa, questionadora, crítica, reflexiva e criativa, diante da metodologia escolhida. Este entendimento tornou-se fundamental para minha prática docente.

Outro aspecto que tornou-se relevante foi a compreensão da necessidade de diversificar as estratégias de ensino. A literatura destaca que para melhorar o interesse dos discentes, as estratégias devem ser alternadas. Os docentes, durante a entrevista, afirmaram utilizar diversas estratégias de ensino; entretanto, destacaram acreditar que a aula expositiva ainda é relevante e também deram importância às aulas quando acontecem em espaços não formais. Diante disso, acredito que as estratégias de ensino devem ser utilizadas de forma alternada, incluindo as aulas expositivas, salientando que a postura do professor é fundamental para o sucesso da aula.

Para adotar uma boa postura profissional, autores afirmam ser importante para o processo de ensino e de aprendizagem realizar autoavaliações sobre a atuação docente. Apenas uma docente afirmou realizar reflexões sobre seu desempenho em cada aula; ela e outra docente destacaram a importância de também ouvir o aluno para incrementar esses pensamentos. E quais foram as dificuldades na atuação da docência apontadas pelos docentes bacharéis? Eles identificaram alguma limitação no desempenho das suas práticas docentes? Quando foram questionados sobre as dificuldades na atuação docente, eles apontaram falhas para recursos materiais, para o espaço da sala de aula, para a falta de interesse dos discentes, mas nada que os responsabilizasse diretamente, apresentando, assim, dificuldade de realizar

reflexões sobre suas posturas profissionais.

Quando os professores foram questionados a respeito das concepções da docência no Ensino Superior, demonstraram perceber a grande responsabilidade que possuem em transformar vidas. Os docentes bacharéis revelaram compreender que os discentes necessitam ser encantados e motivados para transformarem-se em profissionais competentes para a sociedade. Em contrapartida, a maioria dos docentes, quando abordou sobre as concepções da docência no Ensino Superior, não relatou sobre a relevância dos conhecimentos pedagógicos para a docência. Apenas dois professores compartilharam sentir dificuldade de desenvolver a função docente, atribuindo essa limitação à falta de qualificação na área pedagógica.

Nenhum dos professores, durante a entrevista, enquanto discorriam sobre as concepções da docência ou sua atuação docente, abordou espontaneamente sobre o PPC. Eles apenas tentaram falar sobre, na última pergunta, quando convidados a relacioná-lo com a docência. Entretanto, a grande maioria dos docentes não correlacionou, afirmando não conhecer o conteúdo do PPC suficientemente para realizar essa relação. Uma docente relatou buscar realizar na sua prática docente a relação do conhecimento com desenvolvimento de projetos de extensão e com compromisso social. Outra docente falou sobre incentivar práticas interdisciplinares, promover uma visão generalista, multidisciplinar e humanística ao discente, formando um profissional com ética que zele pelo respeito.

De acordo o PPC da IES, o docente deve estar atualizado com o conteúdo a ser ensinado, manter uma reflexão constante da sua profissão e um bom relacionamento com os discentes. Através desses elementos, o PPC acredita oferecer aos discentes a qualidade técnica necessária à formação profissional e, ao mesmo tempo, a inserção social cidadã, ativa e participativa. Entretanto, no PPC da IES não consta nenhum incentivo aos profissionais realizarem formações pedagógicas, assim como a grande maioria dos docentes não abordou sobre esta necessidade.

Os docentes bacharéis deste estudo demonstraram possuir boas concepções sobre docência no Ensino Superior quando citaram a necessidade de incentivar, motivar, provocar, encantar os discentes para transformá-los em profissionais comprometidos com a sociedade. Entretanto, apesar de terem concepções coerentes sobre a docência, durante as observações das aulas pude perceber que muitos apresentaram dificuldades em incentivar, motivar, provocar e encantar os discentes na prática docente. Sendo assim, sugiro que os docentes do

Ensino Superior passem por formação pedagógica para aperfeiçoar a prática docente. Portanto, recomendo que o PPC do curso incentive os docentes a desenvolverem qualificações direcionadas para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento deste estudo, pude perceber a necessidade de formações pedagógicas para docentes fisioterapeutas; por isso, proponho que durante essa formação ocorram estágios de práticas docentes com intenção de promover experiências no ensino, amenizando os medos e angústias que os docentes referiram sentir quando iniciaram tal prática pela primeira vez. Além disso, também considero importante que ocorra um estágio observacional para que os docentes fiquem atentos aos diversos aspectos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, buscando reflexões e realizando discussões com colegas, além de identificar aspectos relevantes para o ensino e para a aprendizagem.

De acordo com os resultados e discussões do presente estudo, venho sugerir práticas para que os bacharéis fisioterapeutas possam aprimorar o exercício docente:

- Realizar formações pedagógicas com intuito de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem;
- Incentivar os discentes a ter conhecimento prévio do conteúdo para tornar a aula mais interessante e participativa;
- Independente da metodologia utilizada, os professores devem atuar com postura provocativa, com criticidade, perfil criativo e reflexivo, incentivando os discentes a terem essa mesma postura;
- Diversificar estratégias de ensino, mantendo a postura citada acima;
- Conhecer e contribuir para o PPC de seu curso;
- Realizar autoavaliação sobre sua atuação como docente a cada aula - ou, pelo menos, a cada semestre, a cada disciplina que se inicia e se finda;
- Solicitar as opiniões e sugestões dos discentes sobre o desempenho do professor nas aulas;
- Refletir sobre sua atuação docente através do seu ponto de vista e dos discentes;

- Incentivar, motivar, provocar e encantar os discentes todos os dias, para transformar a vida deles, tornando-os profissionais comprometidos socialmente.

Acredito que, a partir das orientações acima, os docentes fisioterapeutas sentirão mais segurança para exercer sua prática na docência, mas sobretudo, conseguirão alcançar a transformação que almejam em seus discentes. Sugiro que novos estudos sejam realizados para reforçar a importância de formações pedagógicas para docentes do Ensino Superior.

Ao chegar neste momento da escrita, permeiam diversos sentimentos dentro de mim, mas talvez gratidão seja o principal deles. Foram dois anos difíceis mas transformadores. Agradeço por ter sentido a necessidade de buscar mais conhecimentos para exercer a docência, pela oportunidade de experienciar momentos inesquecíveis no Mestrado em Ensino da Univates, e assim vir percebendo o enorme progresso que tenho tido no exercício da minha função de docente. Sou grata por ter a consciência de que ainda não estou pronta (talvez nunca me sentirei), mas que buscarei sempre mais conhecimentos, qualificações, formações para encantar, provocar e transformar meus alunos. Que eu possa cada vez mais aprender com o olhar, olhar - e conhecer - para ensinar, ensinar a enxergar novos lugares, outros olhares; olhar para mim, fechar os olhos e acordar para transformar meus discentes, provocando-os!



## REFERÊNCIAS

- ABENSUR, P. L. D. Docência universitária na saúde: o que nos revela o banco de teses Capes. In: \_\_\_\_\_. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, Livro 2, 2014. p. 2590-2595. E-book. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/DOC%C3%84NCIA%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20NA%20SA%C3%94ADE%20O%20QUE%20NOS%20REVELA%20O%20BANCO%20DE%20TESES%20CAPES.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.
- ALMEIDA FILHO, N. M. Contextos, impasses e desafios na formação de trabalhadores em Saúde Coletiva no Brasil. **Revista Ciências Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 18, n. 6, p. 1677-82, 2013.
- AMORETTI, R. A educação médica diante das necessidades sociais em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p.136-146, maio/ago. 2005.
- ANASTASIOU, Lea das G. C. Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília, 1º e 2º de dez. 2005; Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 5, 2006. XX p. p. 147-172. (Coleção Educação Superior em Debate). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F692723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F692723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)>. Acesso em: 12 ago 2019.
- \_\_\_\_\_. Profissionalização continuada de docentes universitários: a construção do memorial e as questões de identidade pessoal e profissional. In: VILELLA, Maria dos A. (Org.). **Tempos e Espaços de Formação**. Chapeco: Argos, 2003. p.163-198.
- ANASTASIOU, Léa G. C.; ALVES, Leonir P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012.
- ARAÚJO, D.; MIRANDA, M. C. G; BRASIL, S. L. Formação de profissionais de saúde na perspectiva da integralidade. **Revista Baiana de Saúde Pública**, [S.l.], v. 31, Supl. 1, p. 20-31, jun. 2007. Disponível em: <[https://medicina.ufg.br/up/148/o/FORMACAO\\_DE\\_PROFISSIONAIS\\_DE\\_SAUDE\\_NA\\_PERSPECTIVA\\_DA\\_INTEGRALIDADE.pdf](https://medicina.ufg.br/up/148/o/FORMACAO_DE_PROFISSIONAIS_DE_SAUDE_NA_PERSPECTIVA_DA_INTEGRALIDADE.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2018.

BARROS, C. M. P.; DIAS, A. M. I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação Superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 42-74, 2016.

BARROS, F. B. M. **Fisioterapia, poliomielite e filantropia: a ABBR e a formação do fisioterapeuta no Rio de Janeiro (1954-1965)**. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6153?locale=pt\\_BR](https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6153?locale=pt_BR)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Orgs.). **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Ed. SENAC, 2004.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 66.

BOELEN, C. A. A new paradigm for medical schools a century after Flexner's report. **Bull World Health Organ**, [S.l.], v. 80, n. 7, p. 592-3, 2002.

BORRASCA, B. J.; MOYA, J. L.M.; LABAO, T. M. La transformación del saber en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde el estudio del CDC. **Revista de Investigación Educativa**, Barcelona, v. 34, n. 2, p. 471-485, 2016.

BRASIL. **ABC do SUS – doutrinas e princípios**. Brasília, DF: Ministério da Saúde – Secretaria nacional de Assistência à Saúde, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº. 70 de 29 mar. 2012. Senado Federal. Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp)>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu**, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

CACHIONI, Luiz Francisco et al. Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do fisioterapeuta. **Revista da Universidade Ibirapuera**, São Paulo, v. 8, p. 9-17, jul./dez. 2014.

CASTANHO, M. E. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, [S.l.], v. 6, n. 10, p. 51-62, fev. 2002.

**CATÁLOGO DOS CURSOS/FISIOTERAPIA**. 2018. Disponível no site da instituição. Acesso em: out. 2018. Preserva-se a identidade da instituição.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Rev. Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 41-

65, 2004.

CESAR, A. M. R. V. C.; ANTUNES, M. T. P. A Utilização do Método do Estudo de Caso em Pesquisas da Área de Contabilidade. In: XXXII ENANPAD, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

CLIFF, W. H.; CURTIN, L. N. **J. Coll. Sci. Teach.**, [S.l.], v. 30, n. 64, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL - COFFITO. **Fisioterapia** – Formação Acadêmica e Profissional. 2018. Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1. p. 37. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL EDUCAÇÃO - CNE. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1. p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL DO ESTADO DA BAHIA – CREFITO 7. **Fisioterapia** – Definição. 2018. Disponível em: <<http://crefrito7.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CONTERNO, S. F. R.; LOPES, R. E. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos da formação profissional em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 503-523, set./dez. 2013.

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Texto para Discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília: Rio de Janeiro: 2014.

COSTA, D. M.; COSTA, A. M.; MELO, P. A. A retroalimentação da educação superior no brasil. **Revista PRETEXTO**, [S.l.], v. 12, n. 2, 2011.

COSTA, Dayane Aparecida Silva et al. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu [online], v. 22, n. 67, p. 1183-1195, 06 ago. 2018. ISSN 1414-3283. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622017.0376>>. Acesso em: 30 maio 2018.

COSTA, M. Auto-avaliação das aprendizagens: representações e práticas de professores de línguas estrangeiras. 2009. Dissertação (Doutoramento) – Universidade do Minho, Braga, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11432>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

DESLANDES, S. F. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de

Janeiro: Vozes, 1994.

DHEIN, G.; SCHWERTNER, S. F. Três pontos, à guisa de formação em saúde: provocações a partir das metodologias ativas de ensino e aprendizagem. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 1, p. 67-77, 2015. ISSN 1983-0882.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema Ciências Humanas**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURHAM, E. **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FERREIRA, R. D. S.; GAMEZ, L. O papel da Universidade Aberta do Brasil no cumprimento das metas do PNE 2014-2024: potencialidades e fragilidades. In: Congresso ABED, 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2015. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_349.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_349.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FEUERWERKER, L. C. M. Educação dos profissionais de Saúde hoje – problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. **Revista da ABENO**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 24-27, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários á Prática Educativa. [S.l.], 1996. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. [S.l.]: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, D. A. et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 57, p. 437-48, 2016.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion, 18 à 22 out. 2005. Disponível em: <[file:///C:/Users/Adna/Downloads/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_Texto%20Gadotti.pdf](file:///C:/Users/Adna/Downloads/Educacao_formal_ao_formal_Texto%20Gadotti.pdf)> Acesso em: 27 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80 p.

GIBBS, G. R. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Kookman: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, V.; MACHADOTAYLOR, M. de L.; SARAIVA, E. V. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 42, n. 1, p. 106-129, jan./jul. 2018.

GREGOSKI, Leila Pereira; DOMINGUES, Terezinha M<sup>a</sup> Rossi. O Professor Reflexivo Sobre Sua Prática E A Pesquisa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], ano 03, 12. ed., v. 06, p. 86-96, dez. 2018. ISSN:2448-0959.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L.M. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a indústria do Vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino/aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

HODGES, L. C.; HARVEY, L. C. **Chem. Educator**, [S.l.], n. 8, p. 346, 2003.

HOFFMANN, L. M. A.; KOIFMAN, L. O olhar supervisivo na perspectiva da ativação de processos de mudança. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 573-587, 2013.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p.285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>>. Acesso em: 20 maio 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **População**. 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ISAIA, S. M. A. Formação do Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M.; FRANCO, M. E. D.; GRILLO, M. C.; CUNHA, M. da; ISAIA, S. M. A. (Orgs.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, v. 1, 2003. p. 241-251.

ISAÍÁ, Silvia Maria de A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 5, 2006. p. 63-84. (Coleção Educação Superior em Debate). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F692723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F692723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do Ensino superior: Um processo que se aprende? **Revista do centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 29, 2011.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**. [S.l.], v. 2, n. 2, p. 191-208, dez. 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAMPERT, J. B. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil: tipologia das escolas**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2002. 283p.

LAUTER, D. S.; CASSEL, F. D.; FONTELA, P. C.; OLIVEIRA, D.; DIEL, L. F. **Laboratório de anatomia humana: espaço de inclusão para deficientes visuais**. In: V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL); IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Associations for Science Education (ICASE). [S.l.], set. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, [S.l.], v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. S. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654765>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LIMA, M.C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Os meninos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 29, n. 1, p. 229-240, 2004.

LUZ, MT. **Racionalidades médicas e terapêuticas alternativas**. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social – UERJ, n. 62, 1993. (Série Estudos em Saúde Coletiva).

MARCHESAN, M. R. et al. Os desafios da escola contemporânea: enunciações de uma professora da rede pública de educação. **Revista Thema**, Lajeado, v. 14, n. 1, p. 304-319, 2017.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, 2002.

MASETTO, M. Formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, [S.l.], ed. especial, v. 1, n. 2, p. 04-25, jul. 2009. ISSN 1984-5294.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. 2019. Disponível em: <<http://fies.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2011.

MOURA, D. M. Políticas Públicas Educacionais PROUNI e FIES: democratização do acesso ao ensino superior. In: XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. UNISC, 2014, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul, 2014. Disponível em:  
<<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/11804/1647>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Lisboa, s/d. Disponível em:  
<[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

OLISCOVICZ, Katiucia; PIVA, Carla D. As estratégias didáticas no ensino superior. Quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? **Revista de Educação**, Campo Grande: Anhanguera, v. 15, n. 19, p. 111-127, 2012.

OLIVEIRA, A. S. R. D.; SILVA, I. R. Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, I. C.; BALARD, C. R. Formação profissional em saúde: integralidade em perspectiva Profissional. **Sau. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 69-72, 2013. ISSN 2178-7085.

OLIVEN, A. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana (Coord.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

PASSOS, J. S. **Professor mediador e a neurolinguística na sala de aula**. Curitiba: Appris, v. 1, 2016. 255 p.

PERIM, G. L. **Avaliação da educação superior: uma realidade na educação médica**. 2007. 362f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:  
<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252107>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

PETRI, F. C. **História e interdisciplinaridade no processo de humanização da fisioterapia**. 2006. 80f. Dissertação (Mestrado em Integração Latino-Americana) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, 2006. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9722/Fernanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: jul. 2018.  
PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIN, J.R. de O.; ROCHA, M.B. Espaços educativos não formais em debate: compreensões e experiências de professores de ciências do município de Castelo, Espírito Santo. **Revista de Educação Educere Et Educare**, Cascavel: Unioeste Campus Cascavel, v. 13, n. 25 jul./dez. 2017.

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA**. Vitória da Conquista, Bahia, p. 01- 136, 2016. Preserva-se a identidade da instituição.

QUARESMA, V. B.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, [S.l.], v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

REBELATTO, J. R. **Fisioterapia no Brasil** - Fundamentos para uma ação preventiva e perspectiva profissionais. 2. ed. São Paulo, Manole, 1999.

REIS, Felipe J. J.; MONTEIRO, M. G.M. O ensino na Fisioterapia: momento de revermos a prática? Editorial. **Fisioterapia & Pesquisa**, [S.l.], v. 22, n. 4, p. 340-341, 2015.

SALMÓRIA, J. G.; CAMARGO, W. A. Uma aproximação dos signos: fisioterapia e saúde aos aspectos humanos e sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 73-84, 2008.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

SANTANA, F. A. **Movimento Estudantil e Ensino Superior no Brasil: a reforma universitária no centro da luta política estudantil nos anos 60**. 2014. 348f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-29072015-141646/pt-br.php>>. Acesso em: 18 maio 2018.

SANTOS, A. P. D.; CERQUEIRA, E. A. D. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, nov. 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2016/10/Ensino-Superior-trajetoria-historica-e-politicas-recientes.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SANTOS, J. O. Filosofia da Educação Médica: interpretação da práxis. **Rev. bras. educ. med.**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 82-6, maio/ago.1986.

SATER, A.; TEIXEIRA, R. **Tocando em frente**. 25 anos. [S.l.]: Philips Records, álbum sonoro, 1990.

SERAFINO, M. **A avaliação na educação pré-escolar: congruências, finalidades e idiossincrasias**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Évora, Évora, 2010.

SILVA, A. C. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 269-293, ago. 2001.

SILVA, M. C.V.; AGUIAR, M. C. C. Profissionalidade docente na educação Superior:



tecendo reflexões. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, UNICAMP, Campinas, **Anais...** Campinas, 2012.

SILVEIRA, Samai S.S.; RODRIGUES Aline; MARTINS Silvana N. **Percepções discentes sobre o ensino mediado pelo método ativo**. In: EDUCERE XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. [S.l.], 2017. p. 22508 – 22515.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata. Sieiro (Orgs). **Educação não-formal: Cenários da Criação**. Campinas: Unicamp, 2001.

SOUTO, L. G. Diagnóstico dos Indicadores Socioeconômicos de Vitória da Conquista-BA. In: XV Semana de Economia e I Encontro de Egressos de Economia da UESB, fev. 2017, Vitória da Conquista, Bahia, **Anais...** Vitória da Conquista, 2017.

SUHR, I. R. F. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **R. Transmutare**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan./jun. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A.; OLIVEIRA NETO, J. D. Utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flippedclassroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, [S.l.], n. 12, v. 11, out. 2013.

TREVISIO, P.; COSTA, B.E.P. da. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017005020015>>. Acesso em: 18 set. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, G. S. C.; VIANA, L. O. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Prax Educ.**, [S.l.], 6. supl., n. 9, p. 209-26, 2010.

VAZ, T. R. D.; JOTA, T.M.T.; BOTELHO, L. H. Dois olhares sobre a bolsa permanência na UFMS: da relação entre tutores e bolsistas à efetividade da ação para egressos. In: I Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Gestão, 2017, Naviraí, MS, **Anais...** Naviraí, MS, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/download/4293/3851>>. Acesso em: 18 set. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, [S.l.], n. 7, p. 79-88, 2002.

ZINKE, I.A; GOMES, D. **A prática de observação e a sua importância na formação do**

**professor de geografia.** In: EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.  
[S.l.], 2015. p. 28653-28663.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Carta de Anuência

**FAINOR**  
FACULDADE INDEPENDENTE DO NORDESTE

Recredenciada pela Portaria MEC nº 983, de 01/09/2015, publicada no DOU em 02/09/2015.

### CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Ivana Paula Ferraz de Andrade, ocupante do cargo de Gerência Pedagógica da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), AUTORIZO que a pesquisadora **Juliana Braga Facchinetti**, pertencente à Universidade do Vale do Taquari - Univates, desenvolva sua pesquisa intitulada **Docência no Ensino Superior: concepções de docentes fisioterapeutas**, tal como será submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Ensino (mestrado) da Univates.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS no 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado no Colegiado do Curso de Fisioterapia da FAINOR e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates).

Vitória da Conquista- Bahia, 03 de dezembro de 2018.

  
IVANA PAULA FERRAZ DE ANDRADE  
Gerência Pedagógica  
Faculdade Independente do Nordeste  
CNPJ: 03.262.477/ 0001-33

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), desta pesquisa intitulada **Docência no Ensino Superior: concepções de docentes fisioterapeutas**, desenvolvida pela pesquisadora **Juliana Braga Facchinetti**, discente do Programa de Pós Graduação em Ensino (mestrado) pertencente à Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob a orientação da **Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner**, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Ensino (mestrado) da Univates.

Para participar deste estudo não terá nenhum custo, também não receberá qualquer vantagem financeira. Suas dúvidas referentes a esta pesquisa serão esclarecidas e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se impresso em duas vias originais de mesmo teor, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao participante.

**A pesquisa tem como objetivo central:** analisar as concepções de fisioterapeutas docentes sobre a docência no Ensino Superior.

**Participantes da pesquisa:** todos os docentes bacharéis em fisioterapia que estiverem atuando no período da coleta de dados serão convidados a participarem desta pesquisa. Entretanto, serão excluídos da pesquisa todos os docentes fisioterapeutas que estiverem há menos de seis meses atuando na instituição, ou aqueles que após três tentativas de contato pela pesquisadora não apresentarem disponibilidade de data/horário para coleta de dados, ou ainda, os docentes que venham desistir de prosseguir durante alguma etapa da coleta.

**Procedimentos:** a coleta de dados será iniciada através da observação sistemática, a pesquisadora irá assistir uma aula de cada participante, com agendamento prévio para evitar

constrangimentos por parte do docente ou até desencontros de horários. A pesquisadora ficará dentro da sala de aula e fará os registros sobre todos os aspectos observados. O tempo de duração de observação será o tempo que durar a aula agendada. Cada aula na instituição possui 1 hora e 40 minutos de duração, caso a pesquisadora sinta necessidade de contemplar melhor alguma(s) questão(ões) do roteiro de observação, poderá agendar para realizar mais observações das aulas do docente participante. A pesquisadora, desde que tenha consentimento do docente participante, poderá realizar observações na quantidade de aulas que achar necessária.

No final da aula, após concluída a observação, a pesquisadora conduzirá o participante da pesquisa a um local reservado, tranquilo, para dar continuidade na coleta de dados, realizando a entrevista. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista é de aproximadamente uma hora, mas dependerá das contribuições particulares de cada participante. A autorização da gravação da entrevista é condição determinante para participação da mesma. Caso não aceite que a entrevista seja gravada, a pesquisa não poderá ser realizada com você.

**Privacidade:** após as transcrições da entrevista, será entregue versão impressa ao docente participante para que possa validar ou sugerir modificações nas transcrições das suas respectivas falas, cada docente só terá acesso às transcrições das suas falas específicas. Após validadas, serão atribuídos nomes fictícios, sendo ocultada qualquer referência que possa favorecer a identificação do participante, preservando portanto, o anonimato. As transcrições validadas serão armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas, as pesquisadoras do estudo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados em lugar seguro, somente com acesso da pesquisadora por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o participante poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste TCLE.

**Benefícios:** é importante a realização de estudos que pesquisem sobre os saberes docentes, a partir da percepção dos próprios sujeitos, com o propósito de incentivar a reflexão

dos mesmos sobre suas condutas na docência bem como possibilitar a ampliação de discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

**Riscos:** toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos, ainda que mínimos. Uma vez que o estudo envolve a observação de uma aula, para evitar constrangimentos, o participante que irá determinar o dia e horário da aula que a pesquisadora terá permissão de realizar a observação. Além disso, para evitar constrangimentos em expor as verdadeiras opiniões, o participante será encaminhado a uma sala reservada para ser desenvolvida a entrevista somente com a presença da pesquisadora. Outro risco refere-se ao vazamento de dados, e para evitá-lo, após validadas as transcrições, serão atribuídos nomes fictícios aos participantes, sendo ocultada qualquer referência que possa favorecer a sua identificação, preservando portanto, o anonimato. Além disso, todas as informações serão arquivadas em um computador pessoal da pesquisadora e após 5 anos serão excluídas. O participante poderá abandonar a pesquisa a qualquer momento sem nenhum tipo de penalidade.

**Divulgação dos resultados da pesquisa:** poderão serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação/tese.

Eu, \_\_\_\_\_ fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Compreendo que não irei receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus em troca, e participarei com a finalidade exclusiva de colaborar para as conclusões acadêmicas e científicas da mesma. Foi garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento até a publicação dos dados, sem que isto leve a qualquer penalidade e que se houver necessidade, as despesas para a minha participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a

pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br.”

---

**Juliana Braga Facchinetti**

Discente do Programa de Pós Graduação  
em Ensino da Universidade do Vale do  
Taquari - Univates

Rua Avelino Tailini, 171 – Bairro  
Universitário, Lajeado/RS – Brasil.  
CEP: 95914014

Telefone: 37147000

juliana.facchinetti@universo.univates.br

---

**Suzana Feldens Schwertner**

Orientadora

Docente do Programa de Pós Graduação  
em Ensino da Universidade do Vale do  
Taquari – Univates

Rua Avelino Tailini, 171 – Bairro  
Universitário, Lajeado/RS – Brasil.  
CEP: 95914014

Telefone: 37147000

suzifs@univates.br

Vitória da Conquista, Bahia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

**Assinatura do participante da pesquisa**





**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09